

2º CICLO DE ESTUDOS  
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

# O texto em verso no desenvolvimento da competência lexical em PLE

Beatriz Moreira de Oliveira

**M**

2018



**Beatriz Moreira de Oliveira**

**O texto em verso no desenvolvimento da competência lexical em  
PLE**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho e coorientado pelo Professor Doutor Joaquim Coelho Ramos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2018



# **O texto em verso no desenvolvimento da competência lexical em PLE**

**Beatriz Moreira de Oliveira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira., orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho e coorientado pelo Professor Doutor Joaquim Coelho Ramos

## **Membros do Júri**

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

*Aos meus pais*



## Sumário

Declaração de honra .....	9
Agradecimentos.....	10
Resumo.....	11
Abstract .....	13
Índice de ilustrações.....	15
Índice de quadros .....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
Introdução .....	18
Parte I - Pressupostos Teóricos .....	21
Capítulo 1 – Da caracterização à integração didática do texto em verso .....	22
1.1. Principais traços do texto em verso.....	22
1.2. Texto em verso como instrumento didático em aula de língua estrangeira .....	28
1.2.1. Integração didática do texto em verso para o desenvolvimento da competência lexical .....	34
1.2.2. Contextualização da integração do texto em verso como instrumento didático.....	37
1.2.3. Critérios de seleção dos textos .....	42
Capítulo 2 – Desenvolvimento da competência lexical .....	46
2.1. Conceito de léxico.....	46
2.2. Reflexões sobre o conceito de competência lexical .....	50
2.2.1. Competência lexical no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> ..	54
2.3. Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical.....	57
Parte II – Parte Prática.....	62
Capítulo 3 – Relato da prática letiva .....	63
3.1. Contexto de ensino-aprendizagem .....	63
3.1.1. Contexto institucional .....	63
3.1.2. Caracterização da unidade curricular Seminário Lexical IV.....	64
3.1.3. Caracterização do público-alvo .....	65
3.2. Plano de intervenção pedagógico-didático.....	68
3.3. Propostas didáticas .....	74
3.3.1. Discussão dos resultados .....	86
Considerações finais.....	89
Referências bibliográficas .....	91

Anexo 1 .....	100
Anexo 2 .....	101
Anexo 3 .....	106
Anexo 4 .....	109
Anexo 5 .....	112
Anexo 6 .....	112
Anexo 7 .....	114
Anexo 8 .....	116
Anexo 9 .....	117
Anexo 10 .....	118
Anexo 11 .....	120
Anexo 12 .....	121
Anexo 13 .....	124
Anexo 14 .....	125
Anexo 15 .....	127
Anexo 16 .....	129
Anexo 17 .....	132
Anexo 18 .....	133
Anexo 19 .....	137



## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 20 de setembro de 2018

Beatriz Moreira de Oliveira

## **Agradecimentos**

Começo por expressar a minha gratidão aos meus pais, pelo importante papel que desempenham na minha formação pessoal e académica e por sempre me apoiarem em todos os momentos da minha vida.

À Professora Doutora Ângela Carvalho pela sábia orientação, disponibilidade e partilha de conhecimentos que se revelaram essenciais para a realização deste projeto.

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte pelo acompanhamento durante todo o meu percurso académico desde o primeiro ano de mestrado.

Ao Professor Doutor Joaquim Ramos pelo apoio e incentivo na intervenção pedagógica e a todos os membros do CLP-Instituto Camões de Praga pela amável receção e amizade.

Às colegas e amigas de estágio, Shi Xinxin, Madalena e Rafaela pela amizade, partilha de bons momentos e palavras de encorajamento.

A todos os amigos e colegas de mestrado pelo companheirismo e espírito de entreatajuda.

Agradeço, ainda, às alunas do Seminário Lexical pela participação e colaboração.

## Resumo

O presente relatório procura contribuir para a reflexão sobre a integração do texto em verso no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira, mais especificamente, no desenvolvimento da competência lexical.

Em primeiro lugar, apresentamos um quadro teórico alusivo aos principais traços caracterizadores do texto em verso, assim como algumas propostas de definição deste género literário alicerçadas por estudos teóricos sobre poesia.

Enumeramos os motivos pelos quais o texto em verso pode ser aplicado didaticamente em aula de língua estrangeira, tendo em conta as suas características, explicitando o contributo que pode trazer no desenvolvimento de várias competências, tendo como principal foco o desenvolvimento da competência lexical. De seguida, detemo-nos na contextualização histórica do lugar que ocupa o texto em verso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e propomos alguns critérios de seleção de poemas para a sua aplicação didática.

Numa segunda parte deste trabalho, refletimos sobre os conceitos de léxico e competência lexical e apontamos várias estratégias para o desenvolvimento desta competência em língua estrangeira.

Detalhamos o contexto e as metodologias seleccionadas para este processo de intervenção pedagógico-didática, assim como as propostas didáticas aplicadas, que revelam as potencialidades que o texto em verso oferece no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente, no desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes. Na sequência desta descrição, discutimos os resultados obtidos, a fim de analisar a eficácia da intervenção realizada e, por último, formulamos algumas considerações finais sobre a introdução do texto em verso em aula de português língua estrangeira.

**Palavras-chave:** texto em verso; poesia; léxico; competência lexical; português língua estrangeira.



## Abstract

The purpose of this report is to reflect on the use of poetry text in the process of teaching and learning Portuguese as a foreign language, more specifically, in the development of lexical competence.

In the first instance, we present a theoretical framework concerning the main characterizing features of poetry text and propose a set of definitions of this literary genre, supported by theoretical studies about poetry.

We list the reasons that justify the didactic exploration of poetry text in foreign language classrooms by giving its properties and explaining the influence that it may bring to the development of several competences, particularly focusing on the development of lexical competence. Thereafter, we review the historical background of the place of poetry text in foreign language teaching and learning and we propose several selection criteria of poems designed to their didactic approach.

In the second part of this paper we reflect on the concepts of lexicon and lexical competence and we point out several strategies for the development of this competence in foreign language.

We detail the context and selected methodologies for this pedagogical and didactical intervention, as well as the applied didactic proposals which reveal the potentials that poetry text offers, especially in the development of lexical competence of the students. Following this description, we discuss the obtained results in order to analyse the effectiveness of the performed intervention and, finally, we present some conclusions about the integration of poetry text in Portuguese as a foreign language classroom.

**Keywords:** poetry text; poetry; lexicon; lexical competence; Portuguese as a foreign language.



## **Índice de ilustrações**

<b>Ilustração 1:</b> “Diferença entre vocabulário e léxico” - Van Vlack (2013).....	49
<b>Ilustração 2:</b> Domínio de línguas estrangeiras.....	66
<b>Ilustração 3:</b> “Que tipo de texto(s) prefere ler em língua portuguesa?” .....	67

## Índice de quadros

<b>Quadro 1:</b> Descritores do QECR para a competência lexical.....	56
<b>Quadro 2:</b> Caracterização geral da turma do Seminário Lexical IV.....	66
<b>Quadro 3:</b> Breve apresentação das unidades letivas do Seminário Lexical IV.....	71
<b>Quadro 4:</b> Resultados obtidos pela turma do Seminário Lexical IV no teste de avaliação.....	86
<b>Quadro 5:</b> Calendarização das unidades letivas lecionadas no segundo semestre à turma do Seminário Lexical IV.....	100



## **Lista de abreviaturas e siglas**

CLP-IC Praga – Centro de Língua Portuguesa/ Instituto Camões de Praga

LE – Língua Estrangeira

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UCP – Universidade Carolina de Praga

UL – Unidade Letiva

## Introdução

O presente trabalho de investigação, que intitulamos *O texto em verso no desenvolvimento da competência lexical em PLE*, realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, foi desenvolvido na Universidade Carolina de Praga em colaboração com o Centro de Língua Portuguesa/ Instituto Camões de Praga no ano letivo 2017/2018.

A escolha deste tema assentou em razões de ordem pessoal e académica, aliando o gosto pela literatura, em especial, pelo género poético, ao interesse por explorar as mais-valias da inclusão do texto em verso na aula de PLE – tendo sido apontado por diversos estudos literários e de investigação como um recurso vantajoso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira – e direcioná-lo, sobretudo, para o desenvolvimento da competência lexical.

Percorrendo alguns estudos acerca da exploração didática de textos literários, entre eles, o texto em verso, compreendemos que a sua inclusão em aula de língua estrangeira tem variado no último século, consoante o enfoque metodológico predominante. A nosso ver, a utilização da literatura com um fim didático e a crescente revalorização e consideração do texto em verso como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e não como objeto de estudo literário, representa um assunto de máxima atualidade, acerca do qual, se verifica pouca investigação na área do português língua estrangeira, ao contrário do que acontece no campo anglo-saxónico e da língua espanhola.

Por esta razão, pretendemos ampliar a investigação desta temática para a área de português língua estrangeira.

Concordamos que, no âmbito do ensino-aprendizagem, o texto em verso possibilita numerosas formas de exploração didática cujos limites estão na criatividade do docente e dos aprendentes, desde o contacto com manifestações da cultura e literatura portuguesas, ao desenvolvimento de várias competências de aprendizagem previstas no QECR. A natureza metafórica do género poético, a acumulação de significações implícitas e explícitas (Melo, 2011, p. 21) e a abundância de imagens poéticas que permitem a

exploração de diferentes temáticas lexicais e do léxico presente no poema, favorecem o desenvolvimento da competência lexical. Para além disso, sendo a poesia capaz de sensibilizar o ser humano, poderá contribuir para a formação pessoal dos aprendentes.

Selecionando os materiais adequados para o fim pretendido, avaliamos que seria possível desenvolver a competência lexical dos aprendentes, recorrendo a poemas de autores contemporâneos de países de língua portuguesa. Assim, de acordo com o nível de proficiência dos aprendentes que integravam a turma do Seminário Lexical IV, procuramos selecionar textos que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e abordassem temáticas úteis, atuais e que conduzissem à reflexão, fomentando o espírito crítico dos aprendentes e a partilha de ideias em sala de aula. Pela sua brevidade, cada texto selecionado adequou-se convenientemente ao tempo disponível em cada unidade letiva (UL).

Atendendo à necessidade de articular a investigação desta temática com a iniciação à prática docente, o relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira corresponde à fundamentação teórica que orientou a nossa ação e a segunda diz respeito à prática pedagógica.

Na primeira parte do primeiro capítulo, pretendemos apresentar o enquadramento teórico do género poético, uma vez que só recuando às suas origens e analisando as suas principais características é exequível compreender a complexidade do fenómeno poético e, assim, legitimar o seu valor nos pressupostos didáticos do presente relatório. Detalhamos algumas das características do texto em verso que favorecem a sua exploração didática, destacando as vantagens da sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Especificamos de que forma as características do texto em verso podem contribuir para o desenvolvimento da competência lexical, uma vez que a disciplina lecionada – Seminário Lexical IV – se encontra direccionada para a expansão do léxico dos aprendentes. De seguida, descrevemos o lugar do texto em verso nos diversos enfoques metodológicos ao longo dos anos, desde os métodos tradicionais, até às abordagens atuais. Na última parte do primeiro capítulo, julgamos pertinente enumerar uma série de critérios a ter em conta na seleção do texto em verso com fins didáticos, não esquecendo o papel do professor, tanto na seleção, como na abordagem em

sala de aula.

Uma vez que o presente relatório tem como foco o desenvolvimento da competência lexical em PLE, no segundo capítulo pretendemos apresentar e definir os conceitos de léxico e de competência lexical, analisando as suas principais características, a sua abordagem no QECR e, finalmente, delinear as principais estratégias para o desenvolvimento desta competência em aula de língua estrangeira.

Na parte II, correspondente à descrição da iniciação à prática letiva, apresentamos o contexto institucional da mesma, caracterizamos a unidade curricular Seminário Lexical IV e delineamos o perfil sociolinguístico dos alunos com que pudemos trabalhar. O ponto seguinte diz respeito às características do plano de intervenção pedagógico-didático, à descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas em conjunto com a identificação dos materiais a que recorremos e a forma como procuramos explorá-los e, finalmente, à discussão dos resultados obtidos.

Incluímos, ainda, uma secção intitulada *Considerações finais* onde sublinhamos, novamente, a importância da integração do texto em verso na aula de PLE e onde refletimos acerca do trabalho realizado.

## **Parte I - Pressupostos Teóricos**

# Capítulo 1 – Da caracterização à integração didática do texto em verso

*O poeta tem olhos de água para reflectirem  
todas as cores do mundo<sup>1</sup>*  
Manuel da Fonseca

## 1.1. Principais traços do texto em verso

Octavio Paz (1992), no seu ensaio intitulado *El arco y la lira* define a poesia da seguinte forma:

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar el mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. [...] Expresión histórica de razas, naciones, clases. [...] Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido. Hija del azar; fruto del cálculo. Arte de hablar en una forma superior, lenguaje primitivo. [...] Enseñanza, moral, ejemplo, revelación, danza, diálogo, monólogo. Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario [...] (p. 13).

A partir da reflexão acima transcrita, podemos interpretar que o autor mexicano pretende transmitir que o texto poético é uma forma de expressão que dificilmente se encaixa numa só definição. Cada poema é único, assim como a relação que estabelece com cada leitor, sendo a pluralidade uma das características fundamentais deste género.

Os autores Cerrillo e Luján Atienza (2010, p. 13) principiam as suas reflexões sobre esta pluralidade da poesia afirmando que, desde o período da Antiguidade Clássica até ao século XVIII, momento em que nasce o termo *Literatura* - tal como o conhecemos

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/2925/os-olhos-do-poeta>. Último acesso em 20.09.2018.

hoje para denominar o conjunto de gêneros de escrita criativa - a palavra que se empregava para este conceito geral era *poesia*.

Atualmente, o termo poesia corresponde a um dos três grupos de criação artística a partir da linguagem, delimitados durante o Romantismo: a Lírica. Estes três gêneros elevados são, para além da lírica, a narrativa e o drama. Como demonstra Genett (1979), estas três grandes categorias não constituem uma existência real, visto que as narrações raramente se encontram em estado puro e o mesmo acontece com o drama. Por conseguinte, é possível falar de “una tripartición genérica en el plano teórico pero teniendo siempre en cuenta que la existência real es sólo privativa de los géneros históricos” (Cerrillo & Luján Atienza, 2010, p. 14).

Os autores Cerrillo e Luján Atienza (2010, p. 14) sustentam que o termo *Lírica*, resultado dessa tripartição genérica e que hoje consideramos sinónimo de *poesia*, era o nome de um género histórico da Grécia clássica que Aristóteles não considerou na sua obra *Poética*, uma vez que se tratava de um tipo de texto que não se submetia à *mimesis*, i.e., que não imitava as ações dos homens, ao invés do que acontece na narrativa e no drama. Esta é uma das características que individualiza a poesia dos demais gêneros: enquanto que a narrativa e o drama contam uma história e constam de um argumento (mediante a voz do narrador ou do diálogo entre as personagens), a poesia não apresenta um argumento ou uma história em sentido próprio, mas sim um tema que pode adotar qualquer forma enunciativa. Além do mais, a lírica recebe o seu nome tendo em conta o seu momento execução, em que pequenas peças de celebração eram declamadas e acompanhadas pelo instrumento musical *lira*, o que leva a que a poesia conserve, ainda hoje, o traço musical que a distingue dos restantes gêneros.

Para além disso, a poesia não é valorizada apenas pela sua capacidade de descrever um sentimento, mas também pela sua capacidade de comover ou emocionar o leitor e pela sua capacidade de reinventar a realidade que retrata, como explicitam Cerrillo e Luján Atienza (2010):

Sabido es que la poesía tiene un origen personal, es decir, el poeta sugiere, transmite, evoca, recuerda, (...) emociones, sentimientos, ideas, inquietudes,

sensaciones, miedos, sueños pasiones, (...) a otros hombres (los lectores de sus poemas) con una dimensión universal, más allá de un tiempo y un espacio determinados. (p. 28)

Por outras palavras, na sua generalidade, a poesia transmite ao leitor um discurso de sentimentos, emoções, ou sonhos que o autor experimentou realmente ou imaginariamente, propondo ao recetor que este os vivencie também. Tal como afirma Goodarzi (2009), “the poet's text becomes a meaningful discourse when the reader reads it and builds up interpersonal and sociocultural context around it” (p. 3), originando, assim, inúmeras possibilidades de interpretação. De facto, a interpretação de um poema varia, não só de leitor para leitor, mas também de leitura para leitura, tendo em conta que, cada vez que alguém lê o mesmo poema, terá uma perceção diferente da sua mensagem que, conseqüentemente, irá produzir um novo efeito no leitor.

É importante ter em conta estas considerações históricas para entender o que é a poesia em diferentes épocas e também para compreender que dentro do que agora consideramos poesia, cabem outras manifestações literárias, para além do que as que constam na noção romântica do termo. Desta forma e na tentativa de definir poesia, como acontece com qualquer outro género literário, Cerrillo e Luján Atienzaé (2010) explicitam que é fundamental analisar as suas características formais, de conteúdo e de enunciação.

No que diz respeito ao nível fónico, a organização voluntária dos sons da língua para criar um efeito de regularidades fónicas, ou seja, o ritmo, define-se como uma característica determinante da poesia que a distingue de outros géneros. Esta sensação de melodia e de ritmo perceptível altera as relações normais entre a sintaxe e a lógica da linguagem na sua função comunicativa imediata.

No entanto, já Aristóteles advertia em *Poética* que o emprego do verso não faz de ninguém um poeta<sup>2</sup>. Assim, é necessário ter em conta a existência de poemas escritos em verso livre, as prosas poéticas, narrações em verso (obras épicas) e dramas em verso que

---

<sup>2</sup> “Se alguém compuser em verso um tratado de medicina ou de física, esse será vulgarmente chamado de poeta; na verdade, porém, nada há de comum entre Homero e Empédocles, metrficação à parte; aquele merece o nome de poeta, e este o de fisiólogo, mais que o de poeta” (Aristóteles, 2008).



demonstram que o ritmo e o verso podem constituir características de outros géneros. Já Todorov (1980), antes de tudo e de forma evidente, afirma que o discurso da poesia se caracteriza pela sua estrutura externa, mais especificamente, pela sua “natureza versificada” (p. 95).

No plano pragmático, a poesia, ao contrário do drama e da narrativa, não apresenta um modo de enunciação definido, na medida em que pode existir um *eu* que narre uma história, que expresse um sentimento ou até poemas dialogados, adotando, assim, qualquer forma enunciativa. O mesmo acontece com o conteúdo: sendo que a poesia não conta ou representa uma história, nada a impede de o fazer, tal como acontece, por exemplo, em poemas narrativos, como as fábulas. Daiches (1948), na sua obra *A Study of Literature*, concorda que “there is no natural poetic subject, that anything, if apprehended in the proper poetic way, can become the subject of poetry” (p. 138).

Assim, os autores Cerrillo e Luján Atienza (2010) sintetizam que a poesia pode ser definida como:

aquel tipo de discurso en que la ordenación de los sonidos forma parte integrante del significado, que puede adoptar cualquier modo enunciativo y que no tiene como contenido principal la presentación de unos hechos o el desarrollo de un acontecimiento. (p. 17)

Os mesmos autores analisam a linguagem poética associada a uma especial intensidade emocional: “resulta más determinante el hecho de que esta emoción se exprese. Si no hay expresión no hay poesía” (p. 20). Se a poesia se distingue por um tratamento especial da linguagem, como a sua elaboração e condensação e pela intensificação da palavra, a extensão de um texto em verso é por muitas vezes breve e de carácter fragmentário.

Assim, surge a questão alusiva à existência de uma linguagem caracteristicamente poética. De facto, Jakobson analisa a função poética da linguagem ou de um uso poético da linguagem e não de uma linguagem poética em si, tendo em conta que encontrava exemplos desta linguagem, não só em poesia, como também em outros textos, tais como

slogans publicitários, por exemplo. Por conseguinte, o uso poético da linguagem, segundo Jakobson, não é restrito à poesia, sendo possível encontrar linguagem poética fora da poesia e nem tudo o que é considerado poesia está escrito em linguagem especificamente poética.

Com efeito, o poema deve ser entendido como uma realidade que contém todas as probabilidades significativas e que não remete a nada externo, tal como acontece nos géneros dramáticos e narrativos:

Las características de brevedad e intensificación lingüística (o múltiple codificación) son definitorias y prototípicas de la poesía y ellas en conjunto colaboran, según se acaba de ver, para poder definir el poema como una totalidad aislada del resto de la realidad y también del resto del lenguaje. (*ibidem*, p. 24)

Sobre a linguagem no texto poético, Nuno Júdice (1998, p. 26) afirma que a poesia decorre da linguagem em si, tratando-se de um fenómeno que surge com a autonomização do discurso face ao real que, à partida, a palavra designa. Este processo relaciona-se com um “progressivo afastamento da linguagem ao mundo” (Júdice, 1998, p. 26), ao contrário do que se verifica no discurso comum, no qual, segundo Saussure, a adequação do signo ao objeto é feita através da ligação de um conjunto de fonemas (o significante) a uma imagem mental (o significado), sendo que esta associação se concretiza automaticamente de acordo com um código linguístico aprendido por uma comunidade de falantes.

Tal como é mencionado anteriormente, no texto poético verificamos um fenómeno em que “o afastamento entre a linguagem e o mundo aumenta de intensidade” (Júdice, 1998, p. 27), ou seja, de transgressão da norma, não só a nível de imagem, mas também de forma (rima e métrica, por exemplo). Embora alguns destes desvios existam na linguagem comum, tal como a metáfora<sup>3</sup> que é entendida pelo falante, outros desvios

---

<sup>3</sup> “A metáfora consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do género para a espécie, ou da espécie para o género, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia [...] ‘Inventado’ é o nome que ninguém usa, mas que o próprio poeta forjou [...] Alterado é o vocábulo, do qual uma parte é mantida e outra transformada” (Aristóteles, 2008, pp. 134-5). Enquanto Aristóteles menciona a influência do poeta neste processo, Júdice (1998) salienta o papel do leitor, sublinhando que a metáfora pode ser

do código linguístico dão origem à criação de “mundos dentro da linguagem” (Júdice, 1998, p. 27) que funcionam como realidades próprias e que não são imitações da realidade ou do mundo em si, segundo o princípio da *mimesis* aristotélica. Como afirma Goodarzi (2009), “the very existence of poetry depends on representing some aspects of reality in a new way and creating new images of reality which do not exist outside the language” (p. 5). Assim, a poesia usufrui de uma certa liberdade face às restrições convencionais que existem em várias dimensões da linguagem: lexical, gramatical, semântica e até discursiva (Widdowson, 1992, *apud* Goodarzi, 2009, p. 5).

David Daiches (1948) reflete igualmente sobre a forma como a palavra é explorada no género poético e explicita que o poeta utiliza o significado intelectual das palavras, tal como um autor de prosa e, para além disso, faz uso das associações e sugestões das palavras, bem como da sua sonoridade, ritmo e musicalidade. Em palavras de Nuno Júdice (1998) sobre a linguagem do texto em verso:

a palavra transporta consigo a característica poética a partir do instante em que produz efeitos ligados à conotação, musicalidade, sinonímia, figuração, que implicam um espaço de duplicidade ou ambiguidade semânticas, com a consequência de obrigarem à interpretação para desfazer duplos sentidos, embora essa interpretação esteja condicionada à subjetividade e à imaginação do receptor do discurso. (p. 11)

Estas figuras de estilo que segundo Cohen (1973, p. 56 *apud* Melo, 2011, p. 96) “constituem a própria essência da arte poética”, fazem parte do código estilístico do poema que, para Isabel Maria Pinto do Souto e Melo (2011), deve ser entendido como “regulador da organização das microestruturas formais do conteúdo e da expressão do texto literário, ou seja, da sua coerência textual” (p. 95).

---

entendida como a transposição de um sentido a outro, originada por uma “operação pessoal” que consiste na “interpretação dada pelo leitor à imagem sugerida pela palavra (p. 25). Com efeito, a metáfora pertence aos *neologismos semânticos*, que ocorrem sempre que “qualquer transformação semântica manifestada num item lexical ocasiona a criação de um novo elemento” (Alves, 1990, p. 62 *apud* Melo, 2011, p. 127).

Moisés (2004) explicita que a “poesia é linguagem conotativa por excelência, visto que toda a diversidade do *eu* se expressa por metáforas de amplo cociente semântico” (p. 361). Ao contrário do que acontece com a metáfora no texto em prosa, na poesia, esta figura de estilo oferece-se de um “modo direto e imediato ao leitor” (Moisés, 2004, p. 361). No texto poético a conotação de cada frase ou segmento depende do contexto, “mas antes disso apresenta uma carga própria, que prontamente estimula a sensibilidade e inteligência do leitor” (Moisés, 2004, p. 361). Os vocábulos procuram, “no máximo de concentração possível, abarcar os contornos vagos do *eu* do poeta, as emoções, e pensamentos que o povoam” (Moisés, 2004, p. 361). Com efeito, o que também se considera tradicionalmente próprio da expressão poética (como o ritmo e a rima) “deriva dessa luta por exprimir o *eu* ondulante do poeta” (Moisés, 2004, p. 361).

É possível então concluir que a poesia nem sempre se enquadra nas características genéricas que consideramos estar presentes na concepção de poesia no seu sentido comum. Desde um ponto de vista funcionalista, a poesia é o que cada indivíduo ou sociedade diz que é poesia, convertendo-se num género literário sancionado por autores, leitores e instituições. Embora este género literário deva cumprir algumas características fundamentais para que resulte natural, a transposição das convenções da poesia em cada época origina a evolução literária e as novas concepções passam a fazer parte da tradição poética, ou seja, do que se conhece tradicionalmente por poesia, ampliando gradualmente a sua definição essencial.

## **1.2. Texto em verso como instrumento didático em aula de língua estrangeira**

Segundo as palavras de Fonseca (2000), “*Língua e literatura* são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso. Nomeadamente quando se fala de ensino” (p. 37). De facto, é do entendimento geral dos autores estudados (como Maley & Duff, 1989; Durán, 2006; Naranjo, 1999; Khatib, 2001; Sánchez, 2017, entre outros) que a literatura pode favorecer a aprendizagem ou o desenvolvimento das várias competências pragmático-linguísticas e socioculturais

imprescindíveis para os aprendentes de uma língua estrangeira (LE)<sup>4</sup>: “Literature is considered as a promising tool for language learning purposes” (Khatib, 2001, p. 202).

Tal como advogam os investigadores do papel didático da literatura, nomeadamente do texto em verso, são múltiplas as possibilidades de exploração oferecidas pelas características deste género literário, tornando-o num recurso didático privilegiado<sup>5</sup>.

Desde logo, Sánchez (2017) enfatiza a influência do texto em verso na potencialização da criatividade dos aprendentes, assim como da sua capacidade de compreensão da multiplicidade de significação inerente a uma língua, convertendo, assim, o texto poético indispensável no ensino de uma língua estrangeira. Aponta, de igual forma, que um único texto em verso pode englobar vertentes semânticas, fonéticas, gramaticais, rítmicas e culturais:

La poesía es una de las principales herramientas didácticas con las que cuenta el profesor en el aula de lengua extranjera. Por su creatividad, su uso estético del lenguaje y su multiplicidad de sentidos, la poesía supone una fuente imprescindible de aprendizaje, tanto en el ámbito lingüístico como en el cultural. (Sánchez, 2017, p. 14)

A implementação do texto em verso nos hábitos quotidianos de leitura dos estudantes pode ser motivada pelo prazer estético do texto e contribuir para o aumento da confiança dos aprendentes face à língua objeto de estudo. A apresentação de formas mais elaboradas e artísticas da língua, como o texto em verso, serve como um instrumento de conhecimento mais amplo da cultura, assim como de reflexão linguística. Além do mais, o texto em verso proporciona uma perceção global da literatura, mediante a inclusão de

---

<sup>4</sup> O conceito de língua estrangeira (LE) adotado no presente relatório diz respeito à aprendizagem formal de uma língua num espaço fisicamente distante daquele em que esta é falada e onde não possui qualquer estatuto sociopolítico (Leiria, 2004, pp. 1-4).

<sup>5</sup> Para mais trabalhos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira sobre a integração didática da literatura e do texto em verso, consultar: Magalhães, C. (2016). *Um lugar para o texto literário na aula de PLE*; Martins, I. (2011). *O texto em verso no ensino do PLE*.

diferentes autores e correntes literárias, assim como uma visão mais profunda da realidade complexa que supõe a língua-alvo.

Sendo a linguagem literária um reflexo da forma de pensar e de viver de uma sociedade, o poema pode revelar-se um recurso essencial para a compreensão da cultura e do pensamento dos falantes da língua-alvo. Sobre a relação entre a cultura própria e a cultura-alvo e o diálogo intercultural em sala de aula, Melián (2015) acrescenta que:

el poema cuenta (...) con temas culturales que pueden servir para exponer las diferencias y similitudes entre las culturas. El alumno no sólo aprende cómo defender su interpretación, también aprende a comparar su cultura con la perteneciente a la sociedad de la lengua meta (...). (p. 13)

Tratando-se do género poético em particular, os estudantes enfrentam uma linguagem real, de significativa carga estética, mas cujo fio de pensamento e sensibilidade é universal, supondo, portanto, “un modo de tender puentes entre culturas y de agrandar el conocimiento lingüístico, cultural y humano, comprendiendo mejor la esencia de lo que supone enfrentarse al mundo desde la identidad personal” (Sánchez, 2017, p. 18).

Sánchez (2017) enfatiza, ainda, o papel do texto poético na divulgação de saberes culturais dos países falantes da língua-alvo, visto que, o conhecimento das culturas que rodeiam uma LE e, mais concretamente, da literatura, propicia uma valorização mais positiva das mesmas. Este reforço de uma ligação afetiva do aluno face à língua-alvo produz-se de uma forma decidida mediante o recurso do texto em verso em LE, potenciando inferências estéticas de índole universal que facilitam o funcionamento da memória e a individualização do vocabulário e das estruturas linguísticas. Por outras palavras: “Con su triple potencialidad lingüística, cultural y estética, la poesía supone un elemento insustituible en el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que abre las

puertas, además, a la comprensión del entorno sociocultural donde esa lengua es hablada” (Sánchez, 2017, p. 9)<sup>6</sup>.

A este propósito, Khatib (2011) salienta a promoção da consciencialização cultural e intercultural por parte de textos literários na era da globalização, na qual se revela “a growing concern of universally shared needs and wants rather than individual needs” (p. 202).

Para além disso, a exposição a textos poéticos permite um afastamento dos métodos de ensino tradicionais, essencialmente centrados no estudo da gramática. Por esta razão, é fundamental que a apresentação do texto em verso em aula de LE se realize através de uma metodologia ativa e dinâmica, afastada do modelo linguístico e normativo, convertendo-se num indispensável portador de conhecimento cultural e um instrumento de trabalho motivador e atrativo para os aprendentes.

Além do mais, são, no geral, textos breves que, para além de permitirem a sua temporização dentro de uma ou duas aulas, se caracterizam por uma economia expressiva (rima, léxico, forma) e apresentam uma realidade completa, compacta e coerente ao contrário dos fragmentos extraídos de textos literários em prosa que se podem revelar descontextualizados para os aprendentes (Naranjo, 1999, p. 18). Segundo a mesma autora, o texto em verso é constituído por um léxico altamente associativo, convertendo-se num recurso didático propenso para o exercício de uma variedade de atividades direcionadas para a expansão e análise de redes semânticas e léxicas da língua-alvo.

A estas características soma-se a acessibilidade do texto em verso. Naranjo (1999) sustenta que, a partir do texto em verso, os aprendentes têm a oportunidade de participar de alguma maneira na liberdade do poeta ao relacionar-se com a língua, seja na criação de novas palavras e combinações ou na alteração de estruturas habituais, transpondo, assim, o estudante de um espectador a um participante.

---

<sup>6</sup> No caso do processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira, acreditamos nas vantagens do contacto com a literatura e cultura dos vários países de expressão de língua portuguesa, tanto na formação linguística dos aprendentes, dada a natureza pluricêntrica da língua portuguesa, como no desenvolvimento da competência intercultural.

No que toca à linguagem do texto em verso, tal como afirma Roman Jakobson (1960, p. 17), a ambiguidade é uma faceta intrínseca e inalienável de toda a mensagem que chama a atenção sobre si mesma. De facto, o poema não é unívoco, não apresenta um só significado e, por esta razão, facilita a aproximação prática à linguagem conotativa, metafórica e imaginativa da língua-alvo, fomentando a capacidade de distinção entre os significados literais e simbólicos ou metafóricos. A partir das imagens poéticas, os alunos podem, não só interiorizar referências gramaticais, semânticas e sintáticas que, “vão enriquecendo o seu repertório linguístico”, mas também estabelecer uma “relação estimulante e estruturadora, especialmente com a metáfora, descobrindo e reconhecendo o poder estético das palavras, e a sua força para revelar a face oculta das pessoas e das coisas” (Franco, 2012, p. 88).

Teresa Guedes (1990) aponta a influência da riqueza das experiências vividas pelos aprendentes na interpretação da linguagem conotativa, admitindo que “a poesia pode enriquecer os poderes lexicais, dando-lhes uma disponibilidade e liberdade, aproveitando as realidades dos alunos, esperando todos uns pelos outros, numa audição contagiosa” (p. 19).

Além do mais, esta característica sugestiva do texto em verso abre portas à interpretação pessoal do leitor e à partilha de ideias, tendo em conta que “literature allows students to reflect on their lives, learning, and language” (Langer, 1997, *apud* Khatib, 2011, p. 203).

Consequentemente, a exposição de textos de conteúdo artístico em LE pode motivar os aprendentes, na medida em que cada aprendente pode oferecer uma resposta pessoal perante um poema e qualquer resposta de interpretação pode ser considerada válida. Assim, os aprendentes poderão sentir-se motivados para a leitura de poemas e seguros nos momentos de partilha e discussão de ideias. Naranjo (1999) complementa que, apesar de que um poema escrito na língua-alvo possa parecer complexo à primeira vista, os estudantes verificarão que as convenções poéticas já lhes são familiares. Da mesma forma que, apesar de ainda não serem plenamente proficientes na língua, têm a possibilidade de apreciar o que é considerado um registo *difícil* da língua e participar



nesse processo criativo, traduzindo-se num incentivo fundamental para a aprendizagem (*ibidem*, p. 19).

Para além disso, o contacto com o texto poético pode ser uma “atividade paralela à audição de peças musicais e à observação de obras das diversas artes” (Franco, 2012, p. 101) ou através da escuta da respetiva declamação. O uso de recursos didáticos variados em conjunto com o texto em verso em LE é defendido por outros investigadores: “The use of technology and multimedia resources in teaching poetry – the supplementary informative digital and multi-media materials – have revealed the broader functions of poetry such as strengthening language learners’ skills, especially vocabulary” (Reilly, 2012, p. 5).

Tal como sustentam Naranjo (1999) e Durán (2006), o texto em verso apresenta temas universais (tais como, amor, morte, infância), comuns a várias culturas, apesar de que a forma como são percebidos divergem de cultura para cultura, bem como as convenções da linguagem poética, desde o ritmo, ao tipo de rima, métrica ou recursos estilísticos. Desta forma, os aprendentes podem identificar-se facilmente com os diversos temas universais expressos no texto poético e partilhar com a turma as suas perceções em relação à temática abordada: “The similarities and even differences between cultures and languages can further our understanding of the whole world” (Khatib, 2011, p. 202).

A musicalidade e a rima dos versos que compõem um texto em verso, conferem a estes textos um “carácter mnemotécnico” (Naranjo, 1999, p. 20) que contribui para uma maior facilidade de memorização de palavras e frases que os aprendentes poderão reconhecer e utilizar, melhorando e ampliando o seu domínio linguístico tendo em conta o processo cognitivo de cada um. Assim, de uma forma quase inconsciente, os estudantes retêm na sua memória determinada informação de cariz gramatical ou lexical da língua-alvo. Também Maley e Duff (1989) defendem uma habilidade natural “to unconsciously absorb language through poetry” (p. 11).

No que diz respeito ao ritmo, Franco aponta que o texto em verso e outros tipos de construções tradicionais “provocam, pelas suas características sonoras e formais, um desejo forte de as dizer, permitindo a impregnação cultural e abrindo portas à literatura” (2012, p. 88). Naranjo (1999) acrescenta que a aparência rítmica da poesia, apesar de não

corresponder ao ritmo do discurso coloquial, é um reflexo do padrão rítmico da língua, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade perante a sonoridade musical da língua-alvo. Assim, a poesia converte-se num recurso único para explorar aspetos prosódicos da língua que não aparecem tão explicitamente noutras formas de expressão. Nas palavras de Khatib (2011) “the musical elements in poetry stimulate the learners’ desire for approximating their speaking patterns to the native speaker norms by adhering to the principles of rhythm, rhyme, and intonation” (p. 202). Por esta razão, a leitura de poemas em voz alta e a sua escuta pode auxiliar o aperfeiçoamento de determinados aspetos de pronúncia que levantem alguma dificuldade para os aprendentes.

Quanto à leitura, Khatib (2011) considera que o género literário mais indicado para a leitura intensiva é a poesia:

Poetry is good for close analysis. In this way, students can be assigned to read each stanza closely to delve into the text and dig out hidden meaning expressed through literary elements such as metaphor, simile, allegory, etc. Intensive reading can lead the learners to extract deep meanings embedded in texts. (p. 202)

#### **1.2.1. Integração didática do texto em verso para o desenvolvimento da competência lexical**

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência lexical, o papel da literatura na aquisição de vocabulário tem sido destacado e tem merecido muita atenção por parte de vários investigadores que acreditam que o enriquecimento dos conhecimentos sintáticos e semânticos podem ser acelerados através do texto literário:

Literature is replete with various vocabularies, sentence patterns, words-order and grammatical items which help the learners to learn the target language. Literature is also a good resource for increasing word power. In other words, literature involves a profound range of vocabulary, dialogues and prose. (Van, 2009, *apud* Khatib, 2011, p. 202)

Tratando-se de um material autêntico, prepara os aprendentes de LE para situações comunicativas reais da língua-alvo: “Literature is inherently authentic and provides authentic *input* for language learning” (Khatib, 2011, p. 202), desenvolvendo os conhecimentos sociolinguísticos e pragmáticos dos aprendentes, que fazem parte da competência comunicativa: “Literature due to its authenticity is equipped with sociolinguistic and pragmatic information” (Khatib, 2011, p. 202).

O texto em verso, em particular, caracteriza-se pela sua riqueza linguística, assim como a variedade de estruturas sintáticas, estilísticas e formas de expressar ideias:

otro factor que hace de la poesía una herramienta esencial en un manual de este tipo de enseñanza es su riqueza lingüística, dado que constituye un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee en lengua extranjera que le proporciona un rico bagaje léxico en fases avanzadas del aprendizaje; y el abanico de posibilidades a la hora de elegir un texto (...) es bastante abundante. (Melián, 2015, p. 13)

Khatib (2011) aponta que o recurso a textos literários em LE contribui para o desenvolvimento da competência gramatical e lexical dos aprendentes, já que envolve uma profunda variedade de vocabulário formal ou informal, diálogos e estruturas sintáticas e enaltece que: “Though poetry is usually criticized for its complex and far-fetched syntactic structures, it can simultaneously be a good source for practicing grammatical structures” (p. 202). Por sua vez, sugere uma atividade na qual os aprendentes devem transformar estruturas complexas retiradas de um poema, em estruturas padrão da língua-alvo.

Contudo, alguns investigadores sublinham a complexidade lexical e sintática na literatura, tornando-a num objeto que faz “little or nothing to help students to become competent users of the target language” (Robson, 1989, p. 25, *apud* Khatib, 2011, p. 204), enquanto outros advogam que o texto literário apresenta vocabulário antigo e em desuso que não é utilizado na linguagem atual. Khatib (2011, p. 204) contrapõe que não é imperativo que o docente recorra a textos antigos, visto que existem “many modern

literary texts that can be used as a source of *input*”, incluindo formas atuais de expressão artística, tais como a poesia digital.

Também algumas palavras sofreram alterações semanticamente e estas diferenças no significado, para alguns investigadores, constituem um entrave na aplicação didática de textos literários no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Contudo, Khatib (2011) considera que as alterações semânticas não bloqueiam os conhecimentos prévios dos aprendentes, mas funcionam como um apêndice ao seu repertório semântico e acrescenta que, desde que o texto selecionado não esteja a impedir a aprendizagem da língua-alvo, não se prevê nenhuma inconveniência na sua aplicação didática.

A poesia, com toda a sua pluralidade, pode ser linguagem coloquial, quotidiana, ou hermética e difícil. No entanto, a sua elaboração estética permite o contacto com procedimentos cognitivos comuns e produtivos em situações comunicativas reais da língua quotidiana e coloquial, “podendo ajudar o aluno a ver e compreender o mundo dos falantes de uma comunidade e aceder à cultura da língua que se aprende” (Figliolo, 2016, p. 139), tendo em conta que, normalmente, expressa sentimentos e temas universais e carrega uma intenção comunicativa real dirigida a qualquer leitor.

Além disso, tal como o mesmo autor argumenta, os textos que refletem situações pretensamente comunicativas transmitem uma linguagem estandardizada e fixa, tornando-se desmotivantes para os aprendentes e limitadores na aprendizagem, no sentido em que não espelham com naturalidade as interações comunicativas. Por outro lado, Abrams (2001, p. 103) sugere que a função literária da linguagem oferece ao leitor uma experiência diferente da linguagem comum, uma vez que chama a atenção para as suas características formais: “Poets choose words not only for their senses, but also for sound, and the word pictures they create. The language of poetry makes senses and sound, rhythm, music, and vision, whereas ordinary language only makes sense” (Rezai, 2005, p. 5).

Investigadores como Rush (2011), Lanseros e Sánchez (2017) sustentam que a exposição ao texto em verso, para além de aumentar o *corpus* de vocabulário dos aprendentes, fomenta a capacidade de distinção entre os significados literais e simbólicos ou metafóricos: “Exposure to literature can increase students’ vocabulary and

understanding of linguistic structures and the more creative aspects of language, such as metaphor, symbolism, and imagery” (Rush, 2011, p. 75).

A mesma concepção é partilhada por Wellek e Warren (1971, p. 219), que referem que:

o significado da poesia é contextual: uma palavra transporta não só o seu significado léxico, mas também uma aura de sinónimos e homónimos [...] [e] palavras [...] relacionadas pelo som, ou pelo sentido, ou pela derivação – ou até por contraste ou exclusão.

Embora seja frequente considerar a linguagem figurativa e o léxico utilizado demasiado complexos para os aprendentes, é importante lembrar que a linguagem metafórica é utilizada na vida quotidiana e que muitas expressões têm por base metáforas. Na opinião de Gustavo Figliolo (2016), “Não existe razão, assim, para pensar que o aluno estrangeiro terá dificuldades intransponíveis para entender estas metáforas e esta linguagem figurativa, desde que seja dosada de maneira gradual” (p. 139). O mesmo acontece com outras figuras de estilo: “Recursos estilísticos e mecanismos expressivos como a ironia, a argumentação, o humor, etc. são de uso comum na poesia pelo que esta amplia a consciência linguística do aluno desde o primeiro contato com os textos poéticos” (Figliolo, 2016, p. 140).

Atendendo a todos os conteúdos que podem ser explorados através do texto em verso, como se tentou demonstrar anteriormente, concluímos que são inúmeras as atividades ou tarefas que podem ser criadas ou adaptadas a partir deste género literário, de forma a trabalhar a competência comunicativa, nomeadamente a nível lexical, que será o foco do presente relatório e que detalharemos no próximo ponto do presente relatório.

### **1.2.2. Contextualização da integração do texto em verso como instrumento didático**

A utilização e exploração de textos literários no ensino de línguas estrangeiras tem variado ao longo do último século, pela influência que os diferentes enfoques metodológicos exercem neste campo.

Desde o princípio do século XX, no qual prevalecia o modelo metodológico gramatical, o texto literário era fundamental para este sistema de ensino: “Literature was initially the main source of *input* for teaching in language classes in the era of Grammar Translation Method but since then it has been dropped down the pedestal” (Khatib, 2011, p. 201). Esta concepção pedagógica, inspirada no ensino de línguas clássicas, tinha como base a memorização de regras gramaticais e empregava a tradução como ferramenta básica para a aprendizagem de uma língua estrangeira, encontrando na literatura uma fonte inesgotável de exemplos de uso elevado e correto da língua-alvo (Naranjo, 1999, p. 7). Porém, os exemplos apresentados traduziam-se em fragmentos literários descontextualizados que os aprendentes deveriam imitar e cuja intenção era ilustrar uma regra ou estrutura gramatical.

Mais tarde, aquando da implementação na Europa e nos Estados Unidos da América dos fundamentos do estruturalismo, entre as décadas de quarenta e cinquenta, surge uma série de novos enfoques metodológicos de base estrutural, nos quais a língua era considerada um conjunto de estruturas organizadas de forma hierarquizada. Juntamente com a influência da teoria condutista de aprendizagem, centrada na repetição mecânica de estruturas com o objetivo de fixar hábitos linguísticos no aprendente, tudo o que se enquadrava no âmbito literário passou a ser considerado inexequível, visto que constituía um elemento de difícil integração num sistema centrado na gradação sistemática das estruturas e vocabulário da língua objeto de estudo e era associado ao enfoque metodológico anterior que se pretendia ultrapassar: “In fact with the advent of structuralism and audiolingual method, literature was downplayed and ergo discarded to the periphery” (Collie & Slater, 1987, p. 2, *apud* Khatib, 2011, p. 201).

Consequentemente, de acordo com Plaza (2009, p. 3), a poesia era considerada desnecessária pela sua complexidade e pela escassa rentabilidade comunicativa, tendo sido substituída por textos didaticamente elaborados. Na mesma linha de pensamento, Maley e Duff (1986) denunciam este afastamento dos programas curriculares de ensino de LE que sofreu a literatura e, em particular, a poesia e acrescentam: “The whole thrust of the structuralist approach tended to exclude literature except in the form of simplified

readers, and the utilitarian bias of the communicative approach deflected attention away from anything which did not seem to have a practical purpose” (p. 6).

De igual forma, durante os anos setenta, período no qual o movimento comunicativo nocional-funcional representava a tendência mais vanguardista, o texto literário também não encontrou um lugar nos programas metodológicos que tinham por base os aspetos comunicativos da aprendizagem, sendo que diálogos e conversações de situações comunicativas reais da língua-alvo recebiam mais atenção (Khatib, 2011, p. 201). Maley (2001) argumenta que esta atitude perante a literatura se deve à escassez de estudos empíricos no âmbito da significância do *input* literário em aula de LE e acrescenta que, no panorama atual da investigação empírica em literatura e ensino de LE, os estudos são realizados em pequenas escalas.

A verdadeira rutura nas abordagens de aprendizagem de LE teve lugar nos anos oitenta com o enfoque comunicativo e terá sido neste momento que a literatura, progressivamente, se incorporou no processo de ensino-aprendizagem de LE de uma forma paradoxal, como sustenta Plaza (2009): “Paradójico porque el carácter utilitario del enfoque comunicativo centra su atención de todo aquello que tenga un propósito práctico, y la lengua poética se ve como un uso del lenguaje alejado de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria” (p. 4). Por outro lado, segundo o mesmo autor, a recuperação da poesia no âmbito de LE encontra-se associada à sua revalorização como uma demonstração cultural da língua e como um documento autêntico mais motivador para os aprendentes, em comparação com os textos elaborados especificamente para finalidades didáticas.

Naranjo (1999) constata que, no panorama atual do ensino de LE, existe uma confluência de correntes e abordagens metodológicas diversas, onde o papel dos diferentes elementos e recursos didáticos constitui um tema principal de discussão. A mesma autora acrescenta que a incorporação da literatura com um fim didático em LE representa um assunto de máxima atualidade. Esta conceção é partilhada por Maley e Duff (1990) ao afirmarem que “(...) in the last ten years or so there has been a remarkable revival of interest in literature as one of the resources available for language learning” (p. 3). É de ressaltar que o texto literário se traduz num recurso útil e rentável para o ensino

de uma LE e não deve ser encarado como um objeto de estudo literário, já que não está a ser tratado no âmbito de uma aula de Literatura. De acordo com os investigadores Maley e Duff (1990), “if literature is back, it is back wearing different clothing” (p. 3).

Como reflexo desta revalorização da literatura e, mais concretamente, da poesia como material didático rentável em LE, aparecem no panorama da metodologia anglo-saxónica, vanguardistas neste campo de investigação, uma série de obras que pretendem explorar as técnicas de transformação do texto literário em material didático.

Também o QECR (Conselho da Europa, 2001) enfatiza o recurso a usos estéticos da língua, entre eles, o texto em verso: “Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação, e podem ser orais ou escritas” (p. 88), contendo várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. Por outras palavras, o texto poético permite a realização de atividades que desenvolvem diferentes capacidades cognitivas e competências, não só linguísticas, mas também de carácter geral. Além disso, “as literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia” e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido” (p. 89).

Por outro lado, Sánchez (2017) e Plaza (2009) sustentam que, atualmente, os conteúdos literários raramente se encontram explicitados no programa curricular de LE. Para além disso, quando algum conteúdo deste tipo é incluído, normalmente dentro da competência cultural do falante, é comum referir-se a textos literários do género narrativo e não à poesia. Por conseguinte, encontrar um lugar para o texto em verso em aula de LE constitui uma tarefa complexa, ao contrário do que acontece em aula de Português Língua Materna, na qual a presença do texto em verso é indubitável desde os primeiros níveis de aprendizagem escolar.

José António Franco (2002) acredita, de igual forma, que no cenário atual é possível observar uma “crise da poesia” provocada pela evolução dos meios de comunicação, rompendo com a cadeia de transmissão oral da cultura, devido ao aparecimento de novos valores orientados para a transmissão imediata que “tende a



reduzir ao mínimo a mediação estética do real e a respectiva representação artística, com consequências evidentes nos hábitos de lazer, na formação, na sensibilidade e no equilíbrio emocional das pessoas” (p. 12).

Por outro lado, importa assinalar que o avanço do mundo tecnológico provocou uma revolução cultural a nível internacional que fez com que se modificassem, produzissem e criassem alterações nos usos da linguagem. Assim, surgiu a poesia digital, visto que, “com a inserção dos meios digitais e computacionais, a poesia também migrou para estes meios, trazendo consigo várias inovações estéticas em suas interpretações” (Lima, 2015, p. 1). Esta migração contribuiu para o aparecimento de “várias inovações estéticas na interpretação da palavra, podendo-se expandir em ritmo, cor, forma, imagens, texturas, sons, movimentos, bem como, podendo ou não, envolver interatividade e tudo mais que permite a poesia transmitir em sua interpretação em contexto digital” (Lima, 2015, p. 9). A este tipo de manifestação artística criada em ambiente digital, para além dos três elementos da poesia tradicional – autor, texto e leitor, acrescentam-se a máquina e o programador, exigindo vários conhecimentos sobre “aspetos verbais e não verbais” (Lima, 2015, p. 2), como a visibilidade, a sonoridade, a carga cultural de interpretação e, naturalmente, o conhecimento relativo às ferramentas tecnológicas para a sua criação. Assim, numa sociedade atual em que se observa uma constante ligação entre o real e o virtual, a poesia digital pode constituir um recurso atrativo e de motivação para a leitura de poesia, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento de várias destrezas e competências dos aprendentes (de leitura, interpretação e audição, por exemplo).

Por último, a introdução do texto em verso na aula de LE depende maioritariamente da vontade e predisposição individual do professorado, cujo maior ou menor grau de sensibilização para o ensino linguístico através da poesia e a aplicação dos poemas como via de consecução de aprendizagem será determinante, já que raramente existe um currículo prescritivo ou orientador a esse respeito (Sánchez, 2017, p. 20). Neste sentido, pretendemos apresentar várias propostas didáticas para subsequente aplicação em aula recorrendo ao texto em verso, com o fim de desenvolver várias competências dos aprendentes, nomeadamente a competência lexical, que é o foco deste relatório.

### 1.2.3. Critérios de seleção dos textos

Uma utilização eficiente de literatura em LE, mais especificamente, da poesia, depende de uma seleção e exploração apropriada dos textos, o que exige um trabalho laborioso por parte do docente e uma reflexão prévia, de forma a adequar os textos ao contexto didático em que vão ser utilizados.

Esta seleção é um fator crucial para que a literatura se converta num recurso para o desenvolvimento de várias competências, entre elas, a competência linguística, assim como para o enriquecimento pessoal dos aprendentes e valorização da consciencialização cultural (Maley, 2001, p. 184).

Consequentemente, a problemática levantada em torno da seleção de textos poéticos tem sido indagada por vários investigadores da área de LE. Apesar dos obstáculos criados em torno do texto literário em LE, vários investigadores como Khatib (2011) e Carter e Long (1991) argumentam que as problemáticas levantadas podem ser ultrapassadas mediante a correta seleção de um texto literário para um determinado grupo de estudantes de LE. Khan (2005, p. 90, *apud* Alaghbary, 2016, p. 13) demonstra a sua preocupação, argumentando que o docente “cannot just choose any poem from anywhere and then critically discuss it and finish our job without considering its accessibility and appropriateness for the level of students in question”. Neste caso, Khan (2005, *apud* Alaghbary, 2016) remete para a acessibilidade e adequação do texto em verso, tendo em conta o nível de aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Khatib (2011, p. 204) sublinha que os textos literários são, frequentemente, difíceis de selecionar, tanto por parte do docente, como dos estudantes. Consequentemente, o autor aponta que o docente deve ter em conta diversos fatores aquando da seleção de um texto literário, nomeadamente de um texto em verso. O docente deve ter em consideração a acessibilidade do poema, na medida em que, deve ser adequado ao nível de proficiência, à idade, ao género e aos conhecimentos prévios dos aprendentes – entre eles, os conhecimentos literários, assim como as suas principais dificuldades ou fragilidades linguísticas.

De acordo com Naranjo (1999, p. 17), os poemas selecionados devem ser breves e simples, cujas estruturas reflitam padrões paralelísticos e repetições de tipo gramatical, sintático, léxico ou prosódico, facilitando a sua compreensão por parte dos estudantes e Sánchez (2017) acrescenta que “es importante recordar que los poemas escogidos deben ajustarse tanto en sintaxis como en vocabulario al nivel del grupo” (p. 15). Por conseguinte, o docente deve ter em conta a complexidade do poema, com o objetivo de explorar uma ou várias destrezas e de colocar em prática o exercício de uma determinada estrutura gramatical, sintática ou campo lexical.

Em função do que foi anteriormente referido, não é imperativo que os estudantes tenham conhecimento de todo o vocabulário presente no texto selecionado para que compreendam a ideia geral do poema. Assim, Budden (2007) advoga que o docente não deve recusar a seleção de um texto, apenas por aparentar ser um pouco acima do nível de aprendizagem dos estudantes, visto que, mediante a concretização de pré-atividades sobre o vocabulário presente no poema, assim como a utilização de meios audiovisuais (projeção de imagens ou audição da interpretação musical do poema ou da sua declamação), os alunos terão a oportunidade de contactar com textos da língua-alvo mais desafiantes do que aqueles a que estão acostumados. Brumfit & Carter (1986, p. 23, *apud* Alaghbary, 2016, p. 13) acrescentam que o docente pode evitar o desinteresse dos alunos face a um determinado poema, mesmo que estes não estejam familiarizados com as convenções culturais apresentadas no texto, ou mesmo que a linguagem apresente algum grau de complexidade.

Naranjo (1999) aponta que cada tipo de atividade didática requererá um poema com características específicas, consoante as atividades pretendidas e que, para além da compreensão de leitura e compreensão escrita, devem ser desenvolvidas outras competências, tais como a competência comunicativa e a competência linguística. Naturalmente, fica ao encargo do docente centrar as atividades para o desenvolvimento de uma ou várias competências.

Para além disso, Durán (2000) refere que os interesses dos aprendentes devem ser considerados de forma a motivar os alunos, selecionando, por exemplo, um poema relacionado com as suas experiências pessoais.

De igual forma, Khatib (2011) enfatiza o papel do texto literário na motivação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, afirmando que a motivação é especialmente alcançada quando os aprendentes são expostos àquilo que realmente gostam e que “experience shows that students are highly motivated when they are exposed to literary texts for language learning purposes” (p. 202).

Sánchez (2017) refere também a influência da seleção do texto em verso na motivação dos estudantes, afirmando que:

Lo que siempre debe tenerse presente es que los poemas deben resultar significativos para los alumnos, no solo a nivel del léxico y gramatical, sino también estético-literario, y deben ser capaces de despertar su curiosidad y su interés por aprender. (p. 15)

Neste sentido, Alaghbary (2016, p. 14) sugere três critérios substanciais para a seleção de textos – que remetem para o conhecimento do mundo, da língua e do gênero poético – organizando-os hierarquicamente: (1) adequação do conteúdo, (2) acessibilidade da linguagem e (3) versatilidade do texto.

(1) Tal como já foi apontado, o texto selecionado deve representar experiências com as quais os aprendentes se possam identificar. A aceitação do conteúdo está relacionada com a temática que o texto em verso possa abordar. Enquanto que alguns investigadores defendem que o docente deve evitar temáticas de cariz religioso, moral e até mesmo cultural, outros contestam que estas temáticas não devem ser eclipsadas aos olhos dos estudantes que devem adotar uma posição moralmente neutra de forma a compreenderem o mérito do texto sem terem de concordar com os códigos morais. Contudo, para Alaghbary (2016), os alunos não aceitarão o poema caso estranharem os valores morais transmitidos, desencadeando uma perda significativa de interesse e atenção dos alunos face ao texto.

(2) Um poema que aparente ser interessante para os estudantes, mas que possa conter alguma dificuldade linguística pode converter-se num recurso difícil de ser apreciado por parte dos alunos. No entanto, a dificuldade linguística representa uma

questão multidimensional, desde a densidade de vocabulário cultural ou desconhecido, à complexidade das estruturas sintáticas, organização da estrutura discursiva e ao comprimento do texto – o que não implica que o texto selecionado deva ser linguisticamente acessível. De facto, o texto deve ser “one that the students can manage to ‘log into’ and make ‘some’ sense of on their own”, constituindo, assim, o nível ideal de dificuldade ao apresentar algum tipo de desafio, para que os alunos adquiram novos conhecimentos.

(3) Para que um determinado texto se qualifique para ser selecionado, deve ser versátil no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, ou seja, deve facilitar o desenvolvimento de várias destrezas, nomeadamente, a interpretação.

Por último, ao docente de LE cabe o papel de motivar os aprendentes para a leitura e análise do texto em verso e romper com os preconceitos que rodeiam a poesia, sobretudo no caso dos aprendentes que não são leitores assíduos deste género literário. O papel do docente passa por indagar sobre as opiniões dos alunos em relação ao texto em verso em particular (hábitos de leitura, autores favoritos, entre outros), por seleccionar adequadamente o poema e desenhar atividades que facilitem a compreensão do texto em verso e que motivem os alunos a ler fora do contexto de sala de aula. Uma das premissas para fomentar a leitura caracteriza-se pelo gosto do docente face à literatura, de forma a que seja possível transmitir aos aprendentes o interesse pela expressão literária. Em palavras de López Valero e Encabo Fernández (2013):

Todo educador tiene que orientarse en la línea que concierne a convertirse en un mediador de la lectura, esto supone que tiene que dominar los textos con los cuales quiere trabajar en el aula, o aquellos que quiere que las personas con los que interactúa lean. (p. 173, *apud* Sánchez, 2017, p. 23)

## Capítulo 2 – Desenvolvimento da competência lexical

*The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed*

David Arthur Wilkins<sup>7</sup>

### 2.1. Conceito de léxico

A Lexicologia estuda as palavras de uma língua, em todos os seus aspetos e pode ser definida como a ciência do léxico de uma língua, focando-se sobretudo na sua estrutura interna, nas suas relações e inter-relações (Vilela, 1994).

Por sua vez, a conceção de léxico que adotamos no presente trabalho decorre das afirmações a seguir transcritas:

Compreendemos o léxico como a totalidade das palavras duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística, acerca das propriedades lexicais das palavras (propriedades fonético-fonológico-gráficas, propriedades sintáticas e semânticas). (Vilela, 1994, p. 10)

O léxico é, numa perspetiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística. Ou, numa perspetiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. (Vilela, 1995, p. 13)

É possível depreender que o léxico de uma língua é entendido como o conjunto das palavras que dela fazem parte (Correia & Lemos, 2005, p. 4) e em ambas as perspetivas (cognitivo-representativa e comunicativa) trata-se da codificação de um saber partilhado. Para além disso, o léxico pode ser considerado um sistema aberto, quase

---

<sup>7</sup> Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. Londres: Edward Arnold. pp. 111–112.

imprevisível e infinito (Vilela, 1995, p. 15) e é utilizado pelo falante para a formação do seu vocabulário e para a sua própria expressão no momento do processo comunicativo.

Vilela (1995, p. 13) distingue os conceitos de *léxico* e de *vocabulário*, definindo o último como uma “subdivisão do léxico”, i.e., como as palavras que pertencem a um “determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística”. Assim, o léxico caracteriza-se pela sua generalidade, encontrando-se associado ao social e ao essencial, enquanto que o vocabulário compreende o particular, o individual e o acessório.

Para as autoras Correia e Lemos (2005), o léxico distingue-se do conceito de vocabulário por representar o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, i.e., o conjunto de todas as palavras de uma língua, as palavras neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis através dos processos de construção de palavras disponíveis na língua.

Já o vocabulário integra os vocábulos atestados num determinado registo linguístico, sendo o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram num determinado discurso. Alguns linguistas relacionam o par léxico/vocabulário com as oposições preconizadas por Saussure entre *langue/parole* (Marçalo, 2009), sendo que a primeira diz respeito à parte social da linguagem, que pertence a uma comunidade ou grupo social e a segunda ao uso que cada falante faz da língua. Sendo assim, o vocabulário de um falante caracteriza-se pela seleção e pelos empregos pessoais que este faz do léxico, tornando-se um inventário aberto de palavras disponíveis no seu idioma. Consequentemente, quanto maior for o vocabulário do usuário, maior é a possibilidade de escolha da palavra mais adequada em relação ao seu objetivo expressivo.

Sendo assim, cada língua possui um sistema lexical, enquanto podem existir vários vocabulários dentro de um mesmo léxico e, por esta razão, Vilela (1995) considera o vocabulário como uma subdivisão do léxico.

Cassany, Luna e Sanz (1994) distinguem, ainda, vocabulário ativo e vocabulário passivo, sendo que o último engloba as palavras que um falante é capaz de compreender e, para além das palavras armazenadas na sua memória, inclui as palavras ou expressões que poderia compreender pela sua relação com outras palavras ou pela capacidade pessoal

de associação de ideias ou inferência – como léxico das variedades dialetais, palavras que remetem para realidades afastadas à pessoal, terminologias específicas que não são empregadas frequentemente, entre outros. Por outro lado, o vocabulário ativo agrupa as palavras que um indivíduo utiliza ao falar e ao escrever na sua vida quotidiana.

Além do mais, Vilela (1995) reconhece *vocábulo* como a palavra que aparece na frase, o *termo* como a palavra específica de uma disciplina e a *palavra* ou o *lexema* como a palavra que aparece na entrada do dicionário.

Os linguistas propõem, ainda, a designação de *item* ou *unidade lexical* que corresponde a uma palavra ou combinações de palavras, que carregam significação lexical e/ou significação gramatical (Rio-Torto, 2006, p. 2), uma vez que pertencem a categorias sintáticas diversas, como os nomes, verbos, adjetivos e variam no que diz respeito às suas formas flexionais (género, número e grau). A autora acrescenta que as unidades lexicais se caracterizam, em distintos graus, pela sua complexidade estrutural (morfológica), extensão e opacidade “interna e/ou externa, seja pela sua diversa opacidade ou transparência semânticas, seja pela sua diversa (não)opacidade sintáctica” (Rio-Torto, 2006, p. 13).

O conceito de unidade lexical foi introduzido por Lewis (1993, 1997, 2000), responsável pelos fundamentos da Abordagem Lexical. O investigador entende que o termo unidade lexical é muito vasto e engloba vários dos aspetos (linguísticos e culturais) a que se submete o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Neste sentido, para Lewis a memória capta e reúne unidades linguísticas maiores do que vocábulos isolados, que produzem enunciados coerentes e que denomina de *chunks* de multipalavras. Para o autor, estes segmentos lexicais devem ser o objeto de estudo no processo de ensino-aprendizagem – *pedagogical chunking* - na medida em que são mais facilmente recuperados em situações concretas de uso<sup>8</sup>.

A ilustração seguinte pretende apresentar o crescendo dos níveis de complexidade desde o léxico até ao vocabulário:

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/rgaspar/>. Último acesso em 29.09.2018.



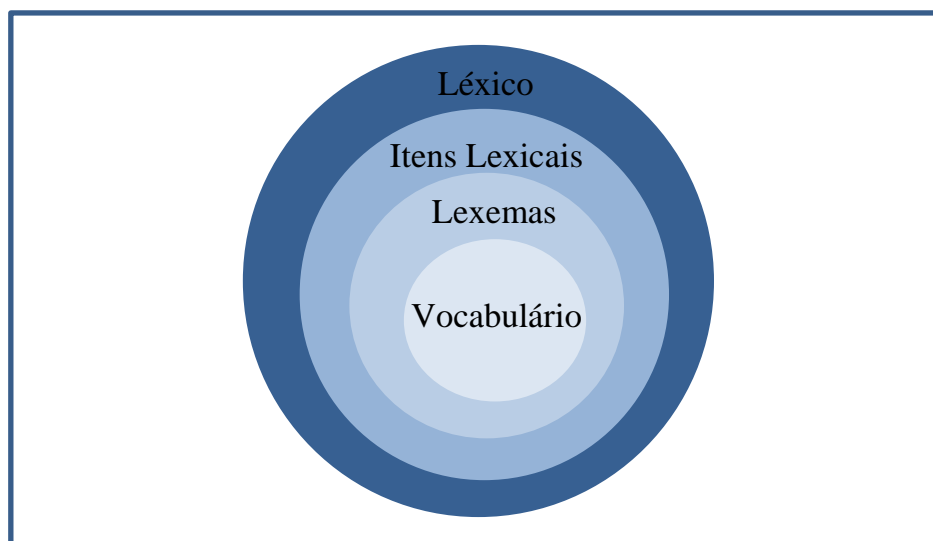


Ilustração 1: “Diferença entre vocabulário e léxico” – Van Vlack (2013)

Uma língua viva é uma língua heterogênea e ativa que reflete a diversidade dos grupos sociais que a falam. O léxico é a parte da língua que configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade:

Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. (Vilela, 1994, p.6).

Sendo assim, o sistema lexical de uma língua traduz a experiência cultural acumulada por uma sociedade através do tempo. Visto que a mudança é uma característica universal da linguagem humana, bem como a inovação, todas as línguas evoluem ao longo do tempo. Esta mudança afeta as componentes do conhecimento linguístico (fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática) e é, de igual forma, visível no que diz respeito ao léxico. Por um lado, porque o conhecimento lexical é constituído não só por itens, mas também por regras, e a mudança acontece de forma

mais livre e rápida, afetando as unidades e não tanto a estrutura do léxico e, por outro lado, porque a componente lexical reflete as alterações e a evolução da realidade envolvente (Correia & Lemos, 2005, p. 10).

Efetivamente, o léxico de uma língua é uma das componentes que sofre mais consequências provocadas pela mudança linguística. Por outro lado, por razões extralinguísticas, algumas unidades lexicais caem em desuso ou em esquecimento, tornando-se arcaísmos, enquanto novas unidades entram no léxico, designados por neologismos ou empréstimos. O dinamismo do sistema lexical, para além de se verificar através dos processos já referidos, traduz-se, de igual forma, em processos de metáfora e metonímia relevantes para a presente investigação, que permitem a criação de novos significados para significantes já existentes no sistema linguístico.

Com efeito, torna-se impensável não contemplar a dimensão lexical no processo de ensino-aprendizagem de uma LE:

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem. (Figueiredo, 2004, p. 110)

## **2.2. Reflexões sobre o conceito de competência lexical**

Sobre a relevância do léxico, Wilkins (1972) afirma que “sem gramática pouco é transmitido, sem vocabulário nada é transmitido” (p. 111). Não obstante, tal como advogam vários investigadores, verifica-se pouca investigação sobre esta área: “Lexical competence is an aspect of L2 competence which has not received a great deal of attention” (Meara, 1996, p. 1). Esta perceção é partilhada por Rogers que acrescenta a forma como esta problemática tem sido contornada ao longo dos anos:

information specifically on L2 vocabulary learning is hard to find. So we can conclude that the advice on teaching is based on other information, in other words on principles motivated from elsewhere, such as sociolinguistic concepts, e.g. communicative competence; or semantic theory, e.g. semantic fields, componential analysis, collocational analysis; or on experience, i.e. what has worked in the past. This is not to say that such advice lacks interest – simply that it is not informed by how some L2 vocabulary is learned, stored and retrieved. (Rogers, 1996, p. 77, *apud* Leiria, 2006, p. 8).

Meara (1996), cujo foco de interesse está no ensino e aprendizagem de LE, observa, ainda, a falta de conhecimentos no que diz respeito ao papel desempenhado pelo léxico no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, especificamente, por parte dos docentes. Além do mais, vários autores defendem que a competência lexical em LE tem sido objeto de escassa investigação uma vez que, apenas atualmente tem vindo a ser relacionada com o desenvolvimento da competência comunicativa, ao contrário do defendido pela visão tradicional, na qual esta competência se encontrava associada à competência gramatical: “Lexis should then be restored its primacy in language teaching and learning because lexical competence is at the core of communicative competence development” (Caro & Mendinueta, 2017, p. 207). Também Meara (1996) enfatiza a relação entre a competência lexical e a competência comunicativa: “[the] lexical competence is the art of communicative competence.” (p. 1).

A natureza multifacetada das palavras dificulta a atribuição de uma definição simples de competência lexical. Meara (1996) faz referência à dificuldade em recolher todas as dimensões possíveis da competência lexical através de um só modelo teórico, até porque não são totalmente conhecidas, considerando inviáveis as aplicações didáticas que derivam de um modelo teórico desta natureza. Por conseguinte, o autor centra-se no estudo das características fundamentais e enumera duas dimensões que permitem medir a competência lexical: a organização lexical (entendida como associações entre as palavras e a forma como estas associações são organizadas) e a extensão (metodologia da *checklist*), relacionando estas características com o domínio da língua-alvo:

The basic dimension of lexicon competence is size. All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient in a wide range of language skills than learners with smaller vocabularies, and there is some evidence to support the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspects of L2 proficiency. (Meara, 1996, p. 3)

Na opinião do autor, terá mais sucesso na comunicação aquele falante ou aprendente que possui um vocabulário maior e mais estruturado, do que aquele que possui um número menor de itens sem estruturação.

A organização lexical diz respeito ao grau de conhecimento de uma palavra: “Most people seem to accept that alongside measures of how many words people know, we also need independent measures of how well these words are known” (Meara, 1996, p. 10).

Por sua vez, na tentativa de responder à questão do que significa saber uma palavra, Richards (1976) assinala que aprender uma palavra é muito mais do que aprender o seu significado e elabora uma lista sintetizada por Meara (1996), contemplando os diferentes tipos de conhecimento que um falante de LE tem de dispor para a usar como um falante nativo:

- a) knowing the degree of probability of encountering a word in speech or print;
- b) knowing the limitations imposed on the use of the word according to functions and situation;
- c) knowing the syntactic behaviour associated with the word;
- d) knowing the underlying form of the word and the derivations that can be made of it;
- e) knowing the associations between the word and other words in the language;
- f) knowing the semantic value of the word;
- g) knowing many of the different meanings associated with the word. (Richards, 1976, p. 85, *apud* Meara, 1996, p. 10)

Por conseguinte, os aspetos principais que contribuem para o conhecimento de uma palavra divergem entre o conhecimento sintático e o semântico, os diferentes significados que a palavra pode ter, o conhecimento do grau de probabilidade de se encontrar uma palavra no diálogo ou na escrita, ou a sua adaptação a um determinado contexto.

Jiménez Catalán (2002) confere um carácter universal à competência lexical como conhecimento cumulativo de palavras (como um armazém mental) e não como a capacidade mental de as gerar. Acrescenta que a competência lexical se centra nas palavras da língua-alvo e não no aprendente da língua-alvo e tem por base dimensões de natureza gramatical e semântica. A mesma autora defende que o número de palavras que conforma a competência lexical varia ao longo do tempo e aponta a transversalidade da competência lexical face a outras competências, revelando a importância do léxico no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, desde a sua relação com a dimensão linguística (fonológica, morfológica, sintática e semântica), até à dimensão sociolinguística, que implica não só o conhecimento da dimensão linguística, como também o uso de determinados aspetos de uma palavra num determinado contexto.

Baralo (2007) ressalva, de igual forma, o carácter transversal da competência lexical:

De forma resumida y a efectos prácticos, podemos describir la competencia léxica como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). (p. 41)

Para a mesma autora, a competência lexical está relacionada e mediatizada pelo conhecimento do mundo do falante e pelas suas competências gerais. Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve incluir a aprendizagem do léxico paralelamente com o contacto com a realidade e com outros conteúdos programáticos.

Neste sentido, a sua função não se centra apenas na expansão da bagagem lexical dos estudantes, mas também nos seus conhecimentos concernentes às características e funcionamento de palavras, como unidades e em todas as suas dimensões, de forma a que os alunos adquiram a capacidade para empregar cada palavra tendo em conta o registo, a precisão e a sua carga conotativa da situação comunicativa em causa (Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 379).

### **2.2.1. Competência lexical no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas***

Em primeiro lugar, importa analisar a definição de competência, que segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001) se traduz no “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (p. 29).

O QECR apresenta, de uma forma concisa, a definição de competência lexical que, por sua vez, se encontra inserida no campo da competência linguística e que, em conjunto com a competência sociolinguística e a competência pragmática, formam a competência comunicativa.

A competência linguística é apresentada como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade de as usar” (Conselho da Europa, 2001, p. 157), enquanto que, a competência lexical “Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (*ibidem*, p. 59). A competência semântica ocupa-se do significado das unidades lexicais, tanto em relação ao contexto geral (referência, conotação, noções específicas), como às relações semânticas entre elas.

Neste sentido, a competência lexical permite que o usuário da língua reconheça a polissemia de uma unidade lexical – ou seja, os seus distintos sentidos – e atribuir-lhe um significado e um sentido adequado, de acordo com o contexto de uso.

Os elementos lexicais incluem expressões fixas constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos e palavras isoladas. As expressões fixas compreendem expressões feitas que se aprendem como um todo, tais como, saudações,

provérbios ou arcaísmos; expressões idiomáticas, tais como metáforas cristalizantes e semanticamente opacas (*Foi sol de pouca dura*) e intensificadores (*Branco como a neve*); estruturas fixas (*Por favor, pode passar-me...?*); outras expressões fixas do tipo verbal (*sonhar com*) ou locuções preposicionais (*ao lado de*); e, por fim, combinatórias fixas, constituídas por palavras que frequentemente se usam juntas (*cometer um erro*). Para além disso, as palavras isoladas pertencem à categoria dos elementos lexicais e incluem palavras de classes abertas (nome, adjetivo, verbo, advérbio) ou conjuntos lexicais fechados (como por exemplo, dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc.).

Os elementos gramaticais dizem respeito às classes fechadas de palavras, como por exemplo, os artigos, os quantificadores, os demonstrativos, os pronomes, as preposições, os verbos auxiliares, as conjunções e as partículas.

O mesmo documento apresenta uma escala para a amplitude vocabular e para o seu domínio, onde são apresentados os respetivos descritores para cada um dos níveis de proficiência de língua. Através da análise dos descritores alusivos à amplitude do vocabulário, é possível observar que, segundo o QECR, a competência lexical se desenvolve de uma forma gradual e que tem início no nível inicial de aprendizagem, terminando no nível máximo de proficiência, que engloba os aspetos conotativos do significado e é semelhante a um falante nativo culto da língua-alvo.

No quadro seguinte, transcrevemos a informação dada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 160) relativamente a esta questão, sendo que, no âmbito do presente relatório, cabe salientar o nível de proficiência B1, na medida em que este foi o nível alvo de investigação.

	AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunloquções.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares.
	Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Quadro 1: Descritores do QECR para a competência lexical

No que concerne ao domínio do conhecimento lexical, o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 161) estabelece o seguinte para um utilizador de nível B1: “Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares”.

Para além disso, o QECR considera tanto a extensão lexical do aprendente, como o domínio sobre as estruturas lexicais, demonstrando uma visão qualitativa e quantitativa perante o desenvolvimento da competência lexical. Estas escalas ilustrativas de gradação do conhecimento do vocabulário da língua-alvo servem como critérios de reflexão, seleção, de decisões didáticas e de avaliação da competência léxica dos aprendentes.



Cabe assinalar que as escalas demonstram a relação do léxico com as situações de comunicação, visto que, ao nível B1 (objeto de estudo do presente relatório) corresponde uma ampliação vocabular no que diz respeito à vida quotidiana e temáticas relacionadas com o trabalho, interesses, viagens e aspetos da atualidade.

Em suma, as escalas alusivas à amplitude do vocabulário e ao seu domínio, definidas pelo QECR, tornam-se indispensáveis desde o momento da seleção e produção de atividades que propõem o desenvolvimento da competência lexical, ao seu ensino e subsequente avaliação dos conhecimentos dos aprendentes.

### **2.3. Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**

Após a explicitação dos conceitos de léxico e de competência lexical, assim como a apresentação desta competência no QECR, parece-nos fundamental refletir sobre quais as estratégias a adotar em sala de aula para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes.

Tal como afirma Inês Duarte (2011), “as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos” (p. 9). Efetivamente, a aprendizagem de uma LE será sempre mais eficaz se houver um trabalho de desenvolvimento da competência lexical e, de forma a favorecer uma aprendizagem consciente e efetiva, podem ser aplicadas diversas estratégias que contribuam para a motivação e envolvimento do aprendente na sua própria aprendizagem. De facto, cada aprendente pode concebê-las, o que não impede o docente de auxiliar os estudantes a refletirem sobre as suas estratégias e fornecer novos métodos que contribuam para que os alunos possam aprender novo vocabulário, consolidá-lo e aplicá-lo adequadamente em cada momento.

Antes da enumeração das estratégias para o desenvolvimento da competência lexical em LE, importa recordar o processo de aquisição das unidades lexicais que, de acordo com Aitchinson (*apud* Morante, 2005, p. 46), consiste em três fases: primeiramente, verifica-se o fenómeno do reconhecimento de uma unidade léxica em que o aprendente retém a grafia e a relação entre a forma e o significado; numa segunda fase

o aprendente descobre os possíveis significados da unidade léxica (denotativos, conotativos, figurativos), assim como as suas possibilidades morfológicas e sintáticas; e, finalmente, a unidade léxica passa a integrar o léxico mental do aluno e a formar parte do seu vocabulário passivo a longo prazo, permitindo a organização do léxico mediante redes semânticas e hierárquicas. Cervero e Pichardo (2000, p. 97) acrescentam uma quarta fase que consiste na recuperação do léxico adquirido, mediante a sua expressão verbal ou textual, passando a fazer parte do vocabulário ativo.

É possível constatar que desde um primeiro momento do processo de ensino-aprendizagem os alunos de uma LE tentarão organizar o léxico aprendido de forma a que o possam armazenar e recuperar com rapidez. Seguindo esta lógica, é necessário ter em consideração que não é suficiente apresentar o vocabulário aos aprendentes uma só vez, visto que a aprendizagem do léxico, como será posteriormente explicitado, desenvolve-se de uma forma progressiva e gradual e, tal como indica Baralo (2007):

En el aula necesitamos, por lo tanto, destinar tiempo para realizar tareas que ayuden a los alumnos a reciclar el léxico que ya conocen, por lo que el profesor necesita disponer de una tipología muy variada de tareas y de técnicas que faciliten ese reciclado del léxico y que eviten su desgaste o pérdida. (p. 40)

São várias as tipologias de atividades destinadas à aprendizagem do léxico, desde as mais formais, como relacionar o vocabulário com a sua definição, mediante o recurso a dicionários, por exemplo, às atividades de carácter lúdico que proporcionam uma forma motivadora para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes, ao mesmo tempo que se desenvolvem outras destrezas, como a interação oral, a competência escrita, de leitura, a competência auditiva, entre outras.

Por sua vez, Cassany, Luna & Sanz (1994, p. 388) propõem várias atividades, entre as quais se encontram algumas de cariz lúdico, tais como, o recurso a suportes gráficos, mediante a associação de léxico a imagens; a análise da morfolexicologia, i.e., dos processos de formação de palavras; a procura de derivações ou de palavras compostas a partir de uma raiz lexemática, como por exemplo “*branco – brancura*”; o

preenchimento de lacunas através de um exercício de compreensão de leitura, no qual o docente pode selecionar os espaços em branco arbitrariamente ou respeitando uma característica léxica ou gramatical; exercícios de relações semânticas, nos quais o estudante procura sinónimos, antónimos ou hiperónimos de uma determinada palavra isolada ou discriminar possíveis significados de uma palavra polissémica; elaboração de esquemas e organigramas como forma de revisão de uma determinada temática, de antecipação de uma leitura ou como fonte de informação para uma atividade de expressão oral ou escrita; e, por fim, um exercício de sinonímia contextualizada com base em textos completos ao invés de listas de palavras.

Os mesmos autores sugerem o recurso à literatura mediante a seleção de um texto breve no qual o docente possa eleger algumas palavras para que, posteriormente, os alunos procurem os seus sinónimos que permitam a sua substituição nesse contexto. Recomenda, igualmente, a manipulação do texto de maneira a que uma palavra se repita várias vezes e que os alunos a substituam por um sinónimo. Os investigadores salientam, ainda, o papel dos materiais autênticos na aprendizagem de vocabulário como fonte de motivação para os aprendentes.

Inseridas no grupo de atividades de cariz especificamente lúdico, é possível enumerar atividades tais como: sopas de letras, crucigramas, o jogo do bingo, cadeias de palavras, jogos de tabuleiros com léxico específico, tabu, entre outros, que facilitam o acesso ao léxico mental, recuperando indireta e ludicamente o léxico armazenado.

Os autores mencionados detalham ainda os vários componentes do léxico que devem constar nas atividades de expansão lexical começando pela forma, através de exercícios de derivação, flexão, famílias de palavras, formação de palavras com sufixos e prefixos e palavras compostas. Quanto à função sintática, sugerem atividades de construção de frases, a sua análise sintática ou complementação; no que diz respeito ao significado, é necessário ter em conta o referente, as relações com outras palavras, a sua definição e o valor conotativo. Por fim, no que toca ao uso das palavras, o docente deve planificar atividades demonstrando as variações contextuais, coloquiais e de registo. Finalmente, defendem que as atividades gramaticais proporcionam uma perceção

superficial sobre o conhecimento que o aluno deve ter sobre o vocabulário e, desta forma, é essencial adotar uma dimensão mais funcional e textual do léxico.

Para uma correta aplicação das atividades e concretização do desenvolvimento da competência lexical, Baralo (2010, p. 173) propõe cinco premissas para o momento de produção dos materiais didáticos que visam o alargamento do vocabulário:

- Organizar o vocabulário em contexto, proporcionando uma maior quantidade e qualidade de informação referencial possível, de forma a facilitar o estabelecimento implícito de uma associação exata entre a estrutura fonológica e a estrutura léxico-conceptual do novo elemento lexical;
- Selecionar o vocabulário atendendo ao nível de dificuldade e à relação que os estudantes possuem entre o seu conhecimento do mundo e a temática lexical em causa;
- Recorrer a diferentes tipos de dicionários;
- Variar a tipologia de atividades que promovam e facilitem a aquisição do léxico, mediante estratégias de associação, formais e semânticas.

Desta forma, a função do professor é fundamental no desenvolvimento da competência lexical, não só no momento de selecionar as unidades lexicais que pretende abordar e de como as vai colocar em prática, mas também na preparação dos estudantes para que, autonomamente, sejam capazes de renovar e enriquecer continuamente a sua bagagem vocabular. Cassany, Luna & Sanz (1994, p. 385) argumentam que “hay que favorecer el interés de los alumnos por ampliar su vocabulario, sugerir estrategias de investigación (...)”, de forma a que os alunos, em vez de desempenharem um papel secundário memorizando apenas palavras desconhecidas, adquiram um papel ativo no desenvolvimento da competência lexical.

Ramos (1999) tece algumas reflexões sobre as estratégias que conduzem ao desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes e defende que “la contigüidad, la repetición y el esfuerzo afianzarán la competencia léxica. Para ello hace falta una planificación de manera que el vocabulario no ocupe ocasiones circunstanciales o arbitrarias, sin programación alguna” (p. 61). Por outras palavras, de forma a consolidar e melhorar a competência lexical, o vocabulário deve ser trabalhado de forma ordenada, constante, recorrente e contextualizada, ao mesmo tempo que as relações interlinguísticas

estabelecidas pelas palavras a partir de conexões associativas, semânticas, sinonímicas, antonímicas, de derivação, entre outros, são analisadas e explicitadas e tal como Cassany, Luna & Sanz (1994) e Ramos (1999) defendem, este será um processo ativo por parte dos aprendentes.

É possível depreender que as várias estratégias enumeradas pelos vários autores citados ao longo do presente subcapítulo são coincidentes, visto que o estudo do léxico deve incidir na revisão e repetição das unidades lexicais, assim como nas suas relações em vez de palavras isoladas. Uma forma de apresentar o léxico em contexto pode ser através de breves textos literários. O próximo capítulo pretende, assim, apresentar uma série de propostas didáticas que visam o enriquecimento lexical em LE, através do recurso à literatura, mais especificamente, ao texto em verso.

## **Parte II – Parte Prática**

## Capítulo 3 – Relato da prática letiva

### 3.1. Contexto de ensino-aprendizagem

Para que seja possível compreender de que forma se tentou atingir os objetivos propostos ao longo das atividades letivas desenvolvidas em sala de aula, primeiramente, será apresentado o contexto no qual se desenrolaram as mesmas, tendo em consideração a instituição de ensino, a unidade curricular objeto da componente da prática letiva e, por fim, as características do público-alvo<sup>9</sup>.

#### 3.1.1. Contexto institucional

O estágio pedagógico, integrante da formação do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, foi realizado ao abrigo do programa de mobilidade Erasmus+, no segundo semestre do ano letivo 2017/2018, na Universidade Carolina de Praga (doravante UCP), na República Checa, em colaboração com o Centro de Língua Portuguesa/Instituto Camões de Praga<sup>10</sup>.

O CLP-IC Praga, inaugurado no dia 15 de outubro do ano de 2004, resulta de um acordo de cooperação entre o Instituto Camões/Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e a UCP. Atualmente, oferece, todos os semestres, cursos de língua portuguesa para estrangeiros e cursos de checo para falantes de língua portuguesa nos vários níveis de proficiência, assim como outros cursos especializados (como, por exemplo, aulas de conversação e aulas individuais ou para empresas) direcionados ao público em geral. A promoção e divulgação da cultura portuguesa é realizada, de igual forma, mediante a

---

<sup>9</sup> Para outros trabalhos de investigação realizados no mesmo contexto de ensino-aprendizagem, consultar: Figueiredo, G. (2015). *A cultura portuguesa como veículo no ensino/aprendizagem PLE*; Lima, S. (2015). *Seminário Lexical II - Relatório da Disciplina*; Regufe, V. (2016). *O contributo da microflicção para o ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas: o uso do microconto na aula de PLE*.

<sup>10</sup> Doravante, o Centro de Língua Portuguesa/ Instituto Camões de Praga será designado por CLP-IC Praga.

organização de eventos temáticos, concertos, projeções de filmes e demais atividades extracurriculares de cariz cultural.

O departamento de Estudos Românicos da UCP, em cooperação com o CLP-IC Praga, contempla cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Estudos Portugueses. As unidades curriculares que fazem parte da licenciatura em Estudos Portugueses encontram-se focadas nas áreas da Linguística e Literatura em língua portuguesa.

No primeiro semestre do ano letivo 2017/2018 encontravam-se inscritos em cursos de Língua de Graduação ou em Cursos Livres de Língua Portuguesa, na UCP, um número total de 62 alunos. No que diz respeito aos estudantes inscritos em cursos de formação de língua portuguesa em diversas instituições de ensino na República Checa, o número total corresponde a 531 elementos. Os alunos inscritos optam por frequentar cursos de português por dois motivos essenciais: pessoais ou afetivos e profissionais.

### **3.1.2. Caracterização da unidade curricular Seminário Lexical IV**

A unidade curricular lecionada no contexto do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, designada por Seminário Lexical IV, enquadra-se no plano de estudos do curso de licenciatura de Estudos Portugueses da UCP.

A disciplina Seminário Lexical é constituída por dois seminários, o Seminário Lexical III no primeiro semestre e o Seminário Lexical IV no segundo semestre, e esta disciplina integra o currículo da licenciatura em Estudos Portugueses, sendo a última, a unidade curricular lecionada no contexto do estágio pedagógico. A disciplina está centrada na área da Lexicologia, aliada a conteúdos semânticos, gramaticais e culturais da língua portuguesa. Tem como principal objetivo a expansão lexical em língua portuguesa, assim como a revisão de conteúdos gramaticais abordados nas demais unidades curriculares da licenciatura de Estudos Portugueses.

No que diz respeito à calendarização da disciplina Seminário Lexical IV, as aulas tinham lugar à segunda-feira, das 15h00 às 16h30. Duas das unidades letivas (leccionadas nos dias 4 e 11 de maio) decorreram à sexta-feira, das 12h30 às 14h00, devido ao



encerramento da UCP nos dias precedentes a dois feriados nacionais celebrados nos dias 1 e 8 de maio. Na sua totalidade, foram lecionadas dez unidades letivas no segundo semestre (ver anexo 1). A orientação e supervisão local ficou a cargo do Professor Doutor Joaquim Ramos, leitor do CPLP-IC Praga.

### **3.1.3. Caracterização do público-alvo**

No início do semestre as estudantes inscritas na unidade curricular Seminário Lexical IV preencheram um questionário que permitiu reunir algumas das suas características e traçar o perfil do público-alvo. O questionário encontra-se apenso a este trabalho no anexo 2.

A partir da análise dos dados recolhidos foi possível constatar que a turma da unidade curricular Seminário Lexical IV, no quarto semestre do curso de licenciatura de Estudos Portugueses, era constituída por sete elementos do sexo feminino, com um escalão etário compreendido entre os 20 e os 26 anos de idade. Seis estudantes eram de nacionalidade checa e uma aluna era de nacionalidade romena e encontrava-se a realizar o programa de mobilidade de estudos Erasmus+ na UCP. A última aluna mencionada compareceu às aulas até ao dia 12 de março, tendo regressado ao seu país de origem e terminado os seus estudos na UCP.

É importante assinalar que uma das estudantes não esteve presente em todas as aulas, dado que uma das unidades curriculares do seu curso se sobrepunha ao Seminário Lexical IV. Por esta razão, a aluna acompanhou as aulas através de uma reunião quinzenal, onde a professora estagiária explicou o que tinha sido abordado nas unidades letivas anteriores e onde foram fornecidos todos os materiais didáticos que a estudante em questão realizou em casa ou no momento dedicado à reunião quinzenal e que foram, posteriormente, corrigidos pela professora estagiária. Por conseguinte, o número total de estudantes presentes na maioria das unidades letivas lecionadas era de cinco elementos de nacionalidade checa.

O quadro 2 resume a caracterização geral da turma do Seminário Lexical IV no ano letivo 2017/2018:

Aluna	Sexo	Idade	Nacionalidade	Licenciatura
A	F	22	Romena	Estudos Portugueses
B	F	21	Checa	Estudos Portugueses/ Franceses
C	F	21	Checa	Estudos Portugueses
D	F	22	Checa	Estudos Portugueses
E	F	22	Checa	Estudos Portugueses/ Espanhóis
F	F	22	Checa	Estudos Portugueses/ Franceses
G	F	26	Checa	Estudos Portugueses

Quadro 2: Caracterização geral da turma do Seminário Lexical IV

Segundo os parâmetros da UCP, todas as alunas se enquadravam num nível de proficiência B1, de acordo com a escala global do QECR. No entanto, as estudantes não se encontravam em contexto de imersão nem tinham vivido num país de língua portuguesa. Para além disso, as alunas falavam e/ou estudavam simultaneamente outras línguas em cursos livres da faculdade ou em instituições diversas: duas alunas estudavam francês, uma aluna estudava espanhol, uma aluna aprendia turco, duas alunas estudavam inglês e, finalmente, a aluna do programa Erasmus+, aprendia eslovaco, conforme se pode verificar na ilustração 2.

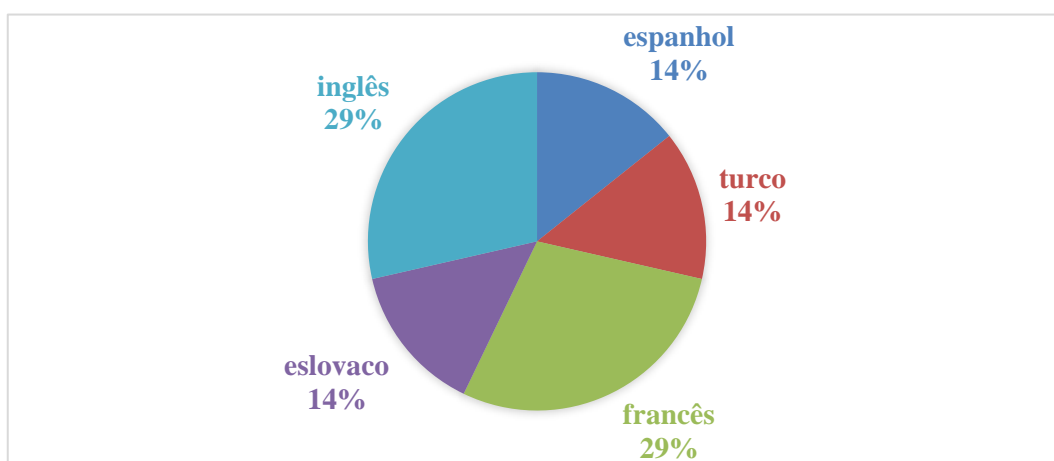


Ilustração 2: Domínio de línguas estrangeiras

Os motivos que levaram o público-alvo a estudar português divergem. No caso da aprendente de nacionalidade romena, a escolha da língua portuguesa prende-se com o

facto de se tratar de uma língua latina e, segundo o seu ponto de vista, mais fácil de aprender em comparação com qualquer uma das línguas eslavas. As razões das demais estudantes coincidem no que diz respeito ao gosto pela aprendizagem de línguas. Para além disso, enumeraram outros motivos, tais como, o interesse pela cultura dos países de língua portuguesa, no caso de três aprendentes; relações de carácter afetivo com falantes da língua-alvo no caso de duas aprendentes; e curiosidade por conhecer as características de uma língua românica, no caso de duas estudantes que estudavam uma língua deste grupo pela primeira vez.

De um modo geral, os objetivos de ensino-aprendizagem revelados pelas estudantes evidenciavam a expansão do vocabulário, tendo algumas estudantes especificado, mediante textos em língua portuguesa.

Os questionários preenchidos no princípio do semestre demonstraram homogeneidade quanto ao gosto pela leitura por parte das estudantes, tanto na sua língua materna, como em língua portuguesa e esclareceram os tipos de texto preferidos pelas mesmas.

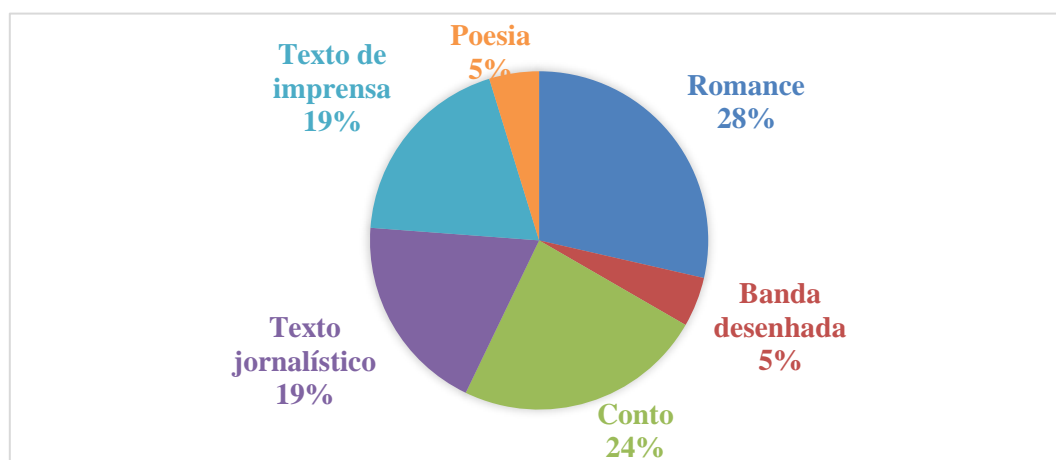


Ilustração 3: “Que tipo de texto(s) prefere ler em língua portuguesa?”

Apesar de apenas uma das estudantes ter selecionado a poesia como um dos géneros literários que prefere ler em língua portuguesa, é possível concluir, através da análise dos resultados do primeiro questionário, que todas as aprendentes observaram que

o texto poético, em particular, pode contribuir para a expansão do léxico nas aulas de português.

Os conteúdos programáticos propostos para o Seminário Lexical IV concentraram-se no estudo das classes de palavras, com foco acrescido no determinante artigo definido e indefinido e na preposição devido à ausência destas classes de palavras na estrutura frásica da língua checa. Para além disso, a unidade curricular teve como objetivo central o desenvolvimento da competência lexical e em cada unidade letiva foi apresentado um texto em verso que serviu como instrumento didático orientado para a exploração do léxico desconhecido, assim como de diversas temáticas lexicais, constituindo, para efeitos do presente relatório, a base da análise das propostas didáticas e das considerações finais referidas neste capítulo.

O trabalho proposto, em termos programáticos, e a sequência de cada unidade letiva do Seminário Lexical IV tiveram em consideração o seu modo de funcionamento pré-estabelecido. Desta forma, o momento inicial era dedicado à análise do léxico de um texto em verso e à exploração de uma temática lexical; a segunda parte da aula consistia na revisão, explicação e exemplificação dos conceitos teóricos ou dos conteúdos já abordados por outras unidades curriculares; em último lugar, as alunas executavam exercícios de aplicação dos conceitos e conteúdos em questão.

### **3.2. Plano de intervenção pedagógico-didático**

O conteúdo didático-programático a ser considerado neste capítulo é, como já foi mencionado, referente ao Seminário Lexical IV. Assim, serão analisadas seis unidades letivas, onde se aplicou e integrou didaticamente o texto em verso para o desenvolvimento da competência lexical, bem como as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que foram sendo utilizadas ao longo do estágio.

Como houve a oportunidade de trabalhar com uma turma ao longo de um semestre, em dez unidades letivas, a abordagem ao léxico foi realizada de forma intercalar com a consolidação de conteúdos gramaticais. Para além disso, as tarefas e atividades onde aquele tema foi explorado não se baseiam, exclusivamente, em aulas de regências,

tendo sido desenvolvidas ao longo de um continuum de unidades letivas, nas quais se verificou um trabalho mais profundo e específico, de acordo com as necessidades e interesses revelados pelas aprendentes.

Os objetivos gerais propostos foram:

- (1) identificação e exploração das características do texto em verso e das suas potencialidades em relação a outros géneros literários;
- (2) leitura e análise de textos que se inserem no género da poesia;
- (3) exploração do léxico presente nos textos em verso abordados e de temáticas relacionadas com os mesmos;
- (4) consolidação de conteúdos gramaticais.

Como resultados gerais de aprendizagem pretendia-se que as aprendentes alcançassem determinadas capacidades e competências, entre as quais:

- (a) desenvolvimento da competência lexical;
- (b) desenvolvimento da capacidade de interpretar sentidos não literais;
- (c) desenvolvimento da compreensão escrita e da competência de leitura;
- (d) desenvolvimento da competência gramatical;
- (e) desenvolvimento da sensibilidade auditiva.

Para além disso, pretendia-se que as estudantes imergissem na cultura dos países de língua portuguesa, na musicalidade do texto em verso, na sua potencialidade estética e nos seus aspetos universais e globalizantes.

A integração do texto em verso no contexto em questão, revelou-se uma mais-valia, visto que, segundo os dados do primeiro questionário, as estudantes indicam ter hábitos de leitura em língua portuguesa.

Como se observará mais adiante, as várias unidades didáticas que constituíram o estágio pedagógico integraram atividades de tipologias variadas e seguiram uma sequência similar e coerente.

Nas várias unidades letivas, foi apresentado um texto em verso às estudantes acompanhado da sua interpretação musical ou declamação em formato audiovisual. Durante a escuta das canções ou declamações, as estudantes realizaram atividades de

sensibilização da competência auditiva e que também se caracterizavam por pré-atividades, como forma de motivação para a leitura posterior do poema.

Por conseguinte, os primeiros momentos das aulas consistiam na apresentação do contexto do poema, da sua audição e leitura (leitura individual em silêncio e leitura expressiva), assim como no esclarecimento de dúvidas em relação ao vocabulário desconhecido.

Seguidamente, as estudantes realizavam outros exercícios numa ficha de trabalho ou atividades lúdicas<sup>11</sup> em grupo direcionadas para a expansão lexical de vocabulário de uma temática relacionada com o texto em verso abordado, assim como de interpretação de expressões que apresentassem um segundo sentido.

O momento seguinte das várias unidades letivas do estágio pedagógico era dedicado à introdução ou consolidação do estudo de um conteúdo gramatical<sup>12</sup>, cuja explicação teórica estava presente numa ficha formativa, seguida de exercícios de aplicação dos saberes adquiridos.

Podemos observar no quadro seguinte, a planificação resumida de seis das ULs lecionadas, tendo em consideração os seus objetivos específicos:

---

<sup>11</sup> De acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), “O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, mas não está apenas confinado ao domínio educativo” (p. 88). Pode, de igual forma, fomentar as relações interpessoais das aprendentes, ao trabalharem em pares ou em grupo.

<sup>12</sup> Segundo Rio-Torto (2006), “léxico e gramática são como que duas faces na mesma realidade, contribuindo de forma complementar para a chamada competência léxico-gramatical dos falantes” (p. 11). Por isso, tivemos em conta a indissociabilidade entre o campo lexical e o campo gramatical sustentada por autores como Vilela (1995) e Rio-Torto (2006) e o modo de funcionamento da disciplina que pretende consolidar conteúdos gramaticais de outras unidades curriculares do curso de Estudos Portugueses na UCP.

Aula	Objetivos específicos
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Compreensão de um texto em verso intitulado <i>Porto Sentido</i>, de Carlos Tê e da interpretação musical do mesmo;</li> <li>· Exploração do vocabulário e linguagem simbólica do texto em verso;</li> <li>· Introdução à prática da leitura expressiva de um poema;</li> <li>· Abordagem à colocação do adjetivo na frase.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Consolidação do estudo da colocação dos adjetivos na frase;</li> <li>· Compreensão do léxico do poema <i>O Limpa-palavras</i>, de Álvaro Magalhães.</li> <li>· Exploração do vocabulário do texto em verso, com foco nas palavras da classe do nome;</li> <li>· Compreensão da audição da leitura do poema;</li> <li>· Leitura expressiva eficiente de um texto em verso;</li> <li>· Introdução ao estudo dos determinantes artigos definidos e indefinidos.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Compreensão do vocabulário e da linguagem simbólica a partir do texto em verso <i>Águas de Março</i>, de Tom Jobim;</li> <li>· Consolidação do estudo dos valores semânticos da preposição <i>de</i> e da sua contração com o determinante artigo;</li> <li>· Consolidação da compreensão dos efeitos do determinante artigo na estrutura comunicativa da frase;</li> <li>· Discriminação eficaz de palavras aquando da audição do poema.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Expansão do vocabulário a partir do texto em verso <i>Ao Poeta Perguntei</i>, de Alberto Janes;</li> <li>· Interpretação do sentido dos versos do poema;</li> <li>· Discriminação eficaz de palavras aquando da audição do poema;</li> <li>· Consolidação do estudo do discurso direto e do discurso indireto.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Expansão do vocabulário a partir do texto em verso <i>Portugal ressuscitado</i>, de Ary dos Santos;</li> <li>· Exploração de vocabulário temático de “nomes de flores e plantas” e “Liberdade e Revolução”;</li> <li>· Discriminação eficaz de palavras aquando da audição do poema;</li> <li>· Consolidação do estudo da voz ativa e voz passiva.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Expansão do vocabulário a partir do texto em verso <i>A Banda</i>, de Chico Buarque de Hollanda;</li> <li>· Exploração de vocabulário temático das “relações interpessoais” e “árvores de fruto”;</li> <li>· Consolidação do estudo da voz sintética e da voz reflexiva.</li> </ul>

Quadro 3: Breve apresentação das unidades letivas do Seminário Lexical IV

No que diz respeito às fichas de trabalho, procurou-se que integrassem tipologias de exercícios variadas com o objetivo de suscitar um maior interesse por parte das

aprendentes e possibilitar diversas formas de interiorização dos conteúdos. Para além disso, tanto os suportes utilizados, como forma de trabalho (individual, em pares ou em grupo) foram diversificadas nas várias unidades letivas.

A competência de leitura, relativa aos textos explorados, foi trabalhada em todas as unidades letivas, através de um primeiro momento dedicado à leitura silenciosa para que as aprendentes se familiarizassem com o texto (já que se tratavam de textos breves) e sublinhassem as palavras desconhecidas para posterior esclarecimento e de um segundo momento dedicado à leitura em voz alta, seguido de uma apreciação focada nos aspetos fonético-fonológicos, desde a fluência, à pronúncia, prosódia e ritmo. Thanisa De Dordi Tres e Iguma (2015) refletem sobre a importância das estratégias para trabalhar a competência de leitura em sala de aula a partir de um texto em verso:

existem algumas estratégias que podem abrir os caminhos para o chamado *despertar de interesse* pelo mundo de aventuras que a poesia, oferece ao leitor, diante dos fatos o professor deve estimular a prática leitora, promovendo a aproximação do aluno com o texto poético, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilização por meio dessas leituras. (p. 9)

Também Esteves (1991) sublinha a importância de um primeiro momento dedicado à leitura silenciosa de um texto seguido da sua leitura em voz alta:

(...) pode o professor convidar os alunos a deixarem-se invadir pelo texto, revelando-se muito profícua a leitura silenciosa. Uma leitura posterior em voz alta, feita por um ou mais alunos, pode já revelar o grau de apreensão do texto e de sugerir pistas de abordagem ao professor. Seleccionar palavras chave, sugeridas pelos alunos, pode também apontar um caminho, tal como os levantamentos de palavras, expressões ou versos por aproximação a nível fónico ou semântico. (p. 145)



A avaliação foi realizada em contexto de sala de aula, através da observação direta do trabalho das alunas durante as várias atividades propostas e mediante o acompanhamento no momento de circulação pelas mesas. No que concerne às dúvidas que surgiam durante a aula, as restantes colegas eram desafiadas a explicar por palavras suas, antes da explicação da professora estagiária. Houve também momentos de avaliação diferida, após as atividades de leitura expressiva, e no final do semestre foi realizado um teste escrito que permitiu fazer um balanço do aproveitamento das aprendentes e conferir se os resultados previstos tinham sido alcançados.

Os seis poemas selecionados para as seis unidades letivas do estágio, enfoque do presente relatório, respondem às seguintes características:

- São variados na sua temática, de forma a englobar temas atuais e de interesse das alunas<sup>13</sup>, assim como adequados ao contexto de lecionação.
- São linguisticamente adaptados às capacidades exigidas pelo nível de proficiência das estudantes, neste caso, o nível B1 de acordo com o QECR.
- Possuem potencialidades educativas, tendo em conta os objetivos programáticos da unidade curricular, tendo como foco o desenvolvimento da competência lexical.
- Estão escritos tanto na variante do português europeu, como na variante do português do Brasil<sup>14</sup>.

Como estratégias utilizadas para o desenvolvimento da competência lexical, para além do texto em verso, também se revelaram úteis outros recursos adaptados para fins didáticos de exposição à língua-meta com *input* variado e autêntico – visto que as aprendentes não se encontravam em contexto de imersão –, tais como, canções, declamações de poemas e outros ficheiros audiovisuais. Para além disso, a exposição de materiais audiovisuais, a implementação das suas ligações a páginas da internet nas fichas de trabalho e a indicação de outros textos literários, julgados interessantes e úteis para as

---

<sup>13</sup> Para além do questionário mencionado anteriormente, tentou-se compreender, ao longo do semestre, os interesses e as preferências das aprendentes através de conversas informais, aquando da conclusão de algum exercício ou no momento final das unidades letivas.

<sup>14</sup> Este fator deve-se ao interesse demonstrado pelas aprendentes em relação à variante do português do Brasil e como forma de promover o reconhecimento das várias variantes da língua portuguesa.

temáticas ou os objetivos em questão, constituíram um fator de motivação para a sua leitura ou audição fora do contexto de sala de aula.

### **3.3. Propostas didáticas**

#### **Aula 2 – 26. 02. 2018**

Antes da realização da primeira atividade prática, houve um momento dedicado a uma pré-atividade como forma de motivação para a leitura de um texto em verso. Para tal, primeiro foi apresentado o tema da aula – a cidade do Porto – e a turma foi convidada a participar num diálogo aberto sobre os seus conhecimentos relativos à cidade. A seleção do poema “Porto Sentido”, de Carlos Tê, deu seguimento à aula anterior, na qual as alunas exploraram o vocabulário da canção “Postal dos Correios”, sendo que um dos artistas da banda que interpreta a canção, Rui Veloso, interpreta o poema de Carlos Tê. Por outro lado, foi uma forma de apresentar uma cidade portuguesa onde as alunas poderão realizar um dia o programa de estudos Erasmus+ e já que se tratava da primeira unidade letiva lecionada pela professora estagiária, foi uma forma de apresentar a sua cidade e de estabelecer uma relação de proximidade com as estudantes. Para além disso, as alunas foram induzidas a comparar a cidade do Porto com a sua cidade e a partilhar aspetos culturais da terra natal de cada uma. Outra razão que justifica a seleção do poema “Porto Sentido”, está relacionada com a sua simplicidade, na medida em que é de fácil compreensão quando todo o vocabulário é desvendado, assim como os possíveis sentidos da linguagem simbólica e de outras variações estilísticas.

De seguida, as alunas leram o poema em silêncio para, posteriormente, colocarem as suas dúvidas em relação ao vocabulário, conduzindo à exploração do léxico e dado por terminado o esclarecimento de dúvidas em relação ao léxico desconhecido, seguiu-se uma atividade lúdica na qual as alunas, em pares, associaram várias palavras retiradas do poema, tanto a imagens, como a descrições ou definições. A correção foi feita sob forma de questionário dirigido com o auxílio de um suporte informático, neste caso, de uma apresentação PowerPoint (anexo 3).

O momento seguinte consistiu na audição do poema cantado por Rui Veloso, enquanto que as estudantes sublinhavam no texto em verso as expressões que consideravam simbólicas e que foram analisadas de seguida.

Nos mesmos pares de trabalho, praticaram uma leitura expressiva do poema e finda a leitura, foram enumerados os aspetos positivos das leituras (como o ritmo, as pausas, a expressividade, a prosódia), assim como os aspetos que podiam melhorar (a pronúncia, por exemplo).

O último momento da aula foi dedicado à realização de uma ficha de trabalho (anexo 4) em pares. A ficha de exercícios apresentava-se como um material de revisão e aplicação de conteúdos abordados ao longo da análise lexical do texto em verso, de exploração dos adjetivos através de exercícios de antonímia e sinonímia. Adicionalmente, foi feita uma abordagem à posição do adjetivo e de que forma a sua colocação altera o sentido da frase. No último exercício as alunas foram desafiadas a escrever um postal, simulando que estavam no Porto, tendo como base três estrofes selecionadas do texto poético. O propósito deste exercício era transformar o texto poético num pequeno texto descritivo e de descodificar ou explicar por palavras suas a linguagem simbólica das três estrofes. Pretendia, assim, consolidar a compreensão da linguagem simbólica, dando espaço às alunas para transmitirem, por escrito, o sentido que compreenderam.

Em suma, esta unidade didática pretendeu desenvolver várias competências, tendo como foco a competência lexical, devido à natureza da unidade curricular, através da abordagem de um texto poético. A reflexão de que foi alvo a planificação e implementação desta unidade didática, no que diz respeito à recetividade do texto em verso por parte das alunas, assim como às suas principais inseguranças e o que consideraram mais interessante, contribuiu para a otimização da planificação e concretização das restantes unidades letivas.

### **Aula 3 – 5. 03. 2018**

Na planificação da presente unidade didática foram considerados aspetos da aula anterior, como o interesse das alunas pelas atividades, assim como as suas principais inseguranças. Na aula anterior, as estudantes tinham demonstrado interesse por expandir

o seu vocabulário, perguntando sempre o significado das palavras que não conheciam e possíveis sinónimos, participaram ativamente nas atividades propostas, tendo aderido particularmente bem à atividade lúdica e sentiram-se confortáveis para apresentarem as suas dúvidas. As estudantes demonstraram, de igual forma, receptividade no momento da análise de um texto em verso, mais especificamente na descodificação do vocabulário do poema e partilharam com a turma o que entendiam por algumas expressões de carga conotativa.

Esta aula versou, em particular, sobre a expansão do léxico pertencente à classe do nome, através da leitura e análise de um poema de Álvaro Magalhães, intitulado “O Limpa-palavras”. As razões que levaram à seleção deste poema prendem-se com a sua riqueza e diversidade no que diz respeito ao vocabulário da classe de palavras do nome que seria o próximo aspeto a ser abordado. Para além disso, apresenta palavras de outras classes, como verbos que induzem à decifração do significado dos nomes.

O primeiro momento da unidade letiva foi dedicado à correção da ficha de trabalho da aula anterior como forma de revisão dos conteúdos da mesma.

Seguidamente, as alunas participaram numa atividade lúdica em pares, na qual deveriam completar um dominó de palavras (anexo 5), fazendo corresponder cada adjetivo a um nome e completando a palavra da classe do nome com as letras em falta. A correção concretizou-se sob forma de questionário dirigido e todas as palavras foram escritas no quadro, para que as alunas confirmassem as suas respostas. A atividade lúdica do dominó de palavras foi produzida como forma de transição do estudo de palavras da classe do adjetivo para a classe do nome e todas as palavras escolhidas foram exploradas anteriormente através do poema “Porto Sentido” ou da ficha de trabalho da aula anterior, sendo então um elo de ligação com a mesma.

De seguida, foi introduzido o tema da aula – um poema intitulado “O Limpa-palavras” – e explicado que através deste poema, as alunas iriam analisar o significado de mais palavras da classe nominal.

Após a distribuição do texto em verso com alguns espaços em branco (anexo 6), as alunas leram-no em silêncio para, posteriormente, colocarem as suas dúvidas em relação ao vocabulário, conduzindo à exploração do léxico do poema.

Após o esclarecimento de dúvidas no que diz respeito ao vocabulário do poema, as alunas completaram os versos com as palavras em falta (que se encontram numa caixa de texto na ficha), tendo em conta o sentido do verso. As suas sugestões de resposta foram comprovadas através da audição da declamação do poema, escutando, assim, um exemplo de leitura expressiva de um texto em verso, já que constituiu uma das atividades da unidade didática.

Findo este momento, as estudantes leram uma estrofe do poema, praticando a leitura expressiva do mesmo. As leituras foram alvo de observações positivas (como o ritmo, as pausas, a expressividade, a prosódia) e de outras anotações no que dizia respeito a aspetos de pronúncia que poderiam ser melhorados.

O momento seguinte consistiu na realização de uma ficha de trabalho (anexo 7) que apresentava um exercício de expansão do léxico, no qual as alunas propuseram um conjunto de palavras do campo lexical de alguns nomes comuns presentes no poema “O Limpa-palavras”. A ficha de trabalho incluía definições do conceito de determinante artigo definido e indefinido, assim como exercícios de aplicação das suas formas de utilização em diferentes contextos.

O último momento da aula consistiu na correção da ficha de exercícios, sob forma de questionário dirigido, para que todas as estudantes tivessem a oportunidade de participar e de partilhar as suas respostas com a turma.

A preparação de atividades diversificadas para os momentos precedentes, durante e posteriores da leitura do poema, promoveram a motivação e o reforço da receptividade das alunas face ao texto em verso, para além de se revelarem uma forma de desenvolver várias competências.

### **Aula 5 – 19. 03. 2018**

No primeiro momento da unidade letiva, as aprendentes foram questionadas em relação aos seus conhecimentos sobre as comemorações internacionais dos dias 20 e 21 de março, visto que se tratava do dia mundial do poeta e da poesia, respetivamente.

A pré-atividade consistiu na organização sequencial dos dados biográficos de um poeta e cantor brasileiro, Tom Jobim, como forma de celebração do dia do poeta e de motivação para a leitura posterior de um poema do mesmo autor (anexo 8).

De seguida, a turma a leu em silêncio um excerto do poema “Águas de março”, antes de escutarem atentamente a sua versão musicada por Tom Jobim e Elis Regina<sup>15</sup>.

Durante a audição da canção, as alunas seleccionaram a palavra correta do final de alguns dos versos, desenvolvendo a sua sensibilidade auditiva e a correção foi realizada pelas próprias aprendentes, após a distribuição de uma folha com o poema completo (anexo 9).

Seguiu-se um momento de atividade lúdica (jogo da memória), no qual as alunas, em pares, associaram várias palavras retiradas do poema a imagens, recorrendo à sua capacidade de memorizar a posição dos vários cartões. A correção foi realizada sob forma de questionário dirigido com o auxílio de um suporte informático, neste caso, uma apresentação PowerPoint (anexo 10).

O momento seguinte foi dedicado à leitura em silêncio do poema completo que conduziu ao esclarecimento de dúvidas de vocabulário, tanto do poema na íntegra, como das palavras que foram adicionadas ao exercício de seleção da palavra pertencente ao verso original.

Por fim, as alunas realizaram uma ficha de trabalho que pretendia consolidar, de uma forma indutiva, os conteúdos referentes aos valores semânticos da preposição “de” contraída ou não com o determinante artigo (abordados na unidade letiva anterior). As alunas identificaram o valor semântico da preposição “de”, presente em algumas expressões retiradas do poema “Águas de março” e explicaram a razão pela qual em algumas construções a preposição “de” se contrai com o artigo, enquanto que, em outras,

---

<sup>15</sup> O poema apresenta uma variação diatópica, na medida em se encontra escrito de acordo com a variante do português do Brasil. É de ressaltar que, sendo o texto literário “muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua” (Jouini, p. 52), as estudantes, para além da expansão do léxico nessa variante, adquiriram conhecimentos sobre traços culturais do Brasil, através do contacto com vocabulário específico da variante do português do Brasil.

isso não se verifica. A mesma ficha de trabalho introduziu, de forma dedutiva, alguns aspetos relativos ao determinante artigo, dando continuação ao estudo desta classe de palavras. A ficha de trabalho explicava a influência dos artigos na estrutura da frase, no que diz respeito à determinação do género do nome, à quantificação e à qualificação e gradação emotiva. Após a explicitação destes tópicos, acompanhados de frases exemplificativas, constavam dois exercícios de aplicação de conhecimentos, sendo um deles de correspondência de frases e outro de seleção de nomes uniformes, cujo género só é identificado pela presença de um determinante artigo.

### **Aula 7 – 16. 04. 2018**

No primeiro momento da unidade letiva, após a saudação inicial, foram sintetizados os conteúdos abordados na aula anterior. As alunas que tinham estado presentes na unidade letiva anterior partilharam com a turma o que aprenderam sobre o discurso direto e indireto, tendo sido projetado o mesmo PowerPoint da unidade letiva anterior que sintetizava, de forma indutiva, algumas regras do discurso direto e indireto, no que diz respeito aos tempos verbais, aos advérbios de lugar e tempo e aos pronomes e determinantes, visto que muitas das estudantes não haviam comparecido à aula anterior e para que todas pudessem, assim, acompanhar a aula e participar nas várias atividades propostas.

Após a revisão inicial, foi transmitido que o estudo deste conteúdo gramatical iria ser prosseguido, mais especificamente, através de um texto em verso da autoria de Alberto Janes. O poema foi selecionado de forma a prosseguir o estudo do discurso direto e indireto, na medida em que está escrito em forma de um diálogo apresenta marcas de registo oral comuns em situações comunicativas da língua-alvo, assim como verbos de elocução que introduzem o discurso indireto. A partir da leitura do texto em verso “Ao Poeta Perguntei”, as alunas foram expostas a um diálogo verosímil, com expressões comuns em situações comunicativas reais da língua-alvo. Duarte (2010) afirma que “O estudo do relato de discurso não pode ficar confinado ao explicar das regras cientificamente discutíveis e de eficácia pedagógica duvidosa de passagem do discurso direto para o indireto, como se aquele fosse o discurso original e fiel (...)” (p. 94). A autora

acrescenta que os textos literários possibilitam o contacto com formas menos canónicas e mais próximas da realidade comunicativa, tal como é possível observar no texto em verso analisado nesta unidade didáctica. Para além disso, o texto em verso possibilitou a exploração do léxico associado a um traço cultural português – o estilo musical *fado*.

Assim como pré-atividade, as alunas escutaram a interpretação musical do poema pela fadista Amália Rodrigues e completaram os espaços em branco com as palavras em falta, desenvolvendo a sua sensibilidade auditiva (anexo 11). A correção foi realizada sob forma de questionário dirigido e findo esse momento, seguiu-se a leitura do poema completo que conduziu à exploração do vocabulário.

De seguida, as alunas discriminaram no poema marcas que indicavam que o texto se tratava de um diálogo. A ficha onde constava o poema completo, apresentava também vários exercícios de aplicação relacionados com o tópico gramatical do discurso direto e indireto, nomeadamente em situações comunicativas reais, dado que o texto apresentava marcas de registo oral, assim como um exercício de interpretação dos versos finais do poema. Para além disso, continha um exercício com léxico relacionado com o género musical português *fado* para completar as lacunas de vários textos explicativos de algum do vocabulário desta temática e associar uma imagem à palavra da lacuna. A ficha de trabalho (anexo 12) que foi executada individualmente, foi corrigida sob forma de questionário dirigido.

O último momento da aula, foi dedicado à realização de uma atividade lúdica (jogo de tabuleiro), no qual as alunas, em pares, reproduziram oralmente e por escrito, vários diálogos ou relatos em discurso direto. Para além disso, os pequenos textos dos cartões enquadravam-se na temática cultural e lexical alusiva ao *fado* e retomavam o vocabulário do exercício da ficha de trabalho anterior.

## **Aula 8 – 23. 04. 2018**

No primeiro momento da unidade letiva, as alunas foram questionadas em relação aos seus conhecimentos sobre o dia que seria comemorado naquela semana em Portugal, nomeadamente a 25 de abril – o “Dia da Liberdade”. Após um breve diálogo aberto sobre os acontecimentos do dia 25 de abril do ano de 1974, e da motivação para a visualização



da longa-metragem “Capitães de abril”, realizada por Maria de Medeiros, através de uma breve descrição dos eventos relatados no filme, foi explicado que a primeira atividade consistiria na audição da interpretação de um poema sobre a revolução dos cravos, escrito por José Carlos Ary dos Santos. O poema “Portugal Ressuscitado”, foi selecionado de forma a expandir o léxico das estudantes através da análise do vocabulário desconhecido, assim como para explorar expressões que apresentassem um segundo sentido.

As aprendentes começaram por escutar a interpretação musical do poema por Fernando Tordo e durante a escuta detetaram a palavra que não correspondia ao texto original, substituindo-a pela palavra correta (anexo 13). A correção foi feita sob forma de questionário dirigido e as estudantes demonstraram se as palavras que não pertenciam ao texto original eram sinónimas ou antónimas das palavras do texto original. Este exercício, tinha como objetivo expandir o léxico das alunas, visto que, para além da palavra correta, se depararam com um sinónimo dessa palavra. As palavras do poema que foram trocadas por sinónimos foram selecionadas, tendo em conta o seu enquadramento na temática relacionada com “Revolução”, explorada na aula. Por conseguinte, um dos materiais selecionados é a interpretação musical do poema pelo cantor Fernando Tordo e tinha como objetivo desenvolver a sensibilidade auditiva das alunas, na medida em que, estas deveriam concentrar-se durante o momento da audição, de forma a detetarem a palavra que não correspondia à versão original do texto em verso. Por outro lado, o recurso a este meio audiovisual poderia transformar-se num fator motivador para a leitura de outros poemas ou para a audição de canções da língua-alvo, fora do contexto de sala de aula, por parte das alunas.

De seguida, a turma leu em silêncio o poema e sublinhou as palavras desconhecidas que foram, posteriormente, esclarecidas, tal como as palavras presentes no primeiro exercício de discriminação das palavras sinónimas aquando da audição do poema.

Seguidamente, as alunas procuraram no poema palavras relacionadas com a temática “Revolução” e partilharam com a turma outro vocabulário que associassem a esta temática (atividade número um da primeira ficha de trabalho - anexo 14). Todos os exercícios foram lidos em voz alta, com o propósito de confirmar que todas as alunas

tinham compreendido o que era solicitado na ficha de trabalho, que foi realizada em pares, para que as alunas pudessem trocar impressões sobre os seus conhecimentos durante a sua concretização.

Nesta ficha de trabalho, para além do texto em verso original, constavam outros exercícios orientados para a expansão lexical. No primeiro exercício, as alunas deveriam sublinhar no poema as palavras que considerassem estar relacionadas com a temática “Revolução” e, adicionalmente, partilhar com a turma outras palavras associadas à mesma temática. O segundo exercício consistia em palavras cruzadas com vocabulário referente ao tema explorado na aula. Por fim, no terceiro exercício, as alunas criaram um acróstico, escrevendo uma palavra cuja inicial começava por cada letra da palavra “Liberdade”. As palavras podiam ser retiradas do poema, ou acrescentadas pelas próprias alunas, contribuindo assim para a partilha de novo vocabulário.

Após a correção da ficha de trabalho, sob forma de questionário dirigido, seguiu-se um momento de atividade lúdica (anexo 15) de associação de alguns nomes de flores e plantas a imagens apresentadas num PowerPoint. Elegeram, entre três opções de resposta, a designação correta para cada flor ou planta. O vocabulário foi selecionado de acordo com o critério da utilidade, na medida em que foram escolhidos nomes de flores e plantas comuns que podem, facilmente, surgir em situações comunicativas da língua-alvo, mais especificamente da variante do português europeu. Esta atividade foi produzida, de forma a que as estudantes adquirissem mais vocabulário relacionado com esta temática, para além da flor que representa o 25 de abril, o cravo.

O último momento da aula versou sobre a exposição de vários aspetos teóricos relacionados com as construções frásicas na voz ativa e na voz passiva, à explicitação detalhada dos vários exemplos apresentados e à realização de exercícios de aplicação em conjunto com a turma, sob forma de questionário dirigido.

#### **Aula 9 – 4. 09. 2018**

No primeiro momento da unidade letiva, após a saudação inicial, as aprendentes partilharam com a turma as suas experiências ao longo dos anos na celebração no dia 1 de maio e as tradições desse dia na República Checa, nomeadamente em Praga. A pré-

atividade consistiu na audição da interpretação musical de um poema sobre a temática das relações interpessoais e afetivas, escrito e cantado por Chico Buarque. A temática foi selecionada, tendo em conta as comemorações do dia 1 de maio na República Checa, dado que esse dia é dedicado à leitura e celebração do poema “Maj”, escrito pelo poeta checo Mácha. Este poema, representa um traço cultural do quotidiano das estudantes e simboliza, tanto a primavera, como as relações afetivas entre amigos ou familiares. Por esta razão, o poema selecionado, “A Banda”, segue a mesma temática e contribuiu para a exploração de léxico relacionado com o tema, assim como para a exploração de algumas expressões que apresentassem um segundo sentido, nomeadamente da variante do português do Brasil. Durante a audição da canção, as alunas organizaram sequencialmente as estrofes do poema que se encontravam desordenadas na ficha de trabalho. A correção foi feita sob forma de questionário dirigido e, de seguida, após a distribuição de uma nova ficha de trabalho com o poema, as alunas leram-no em silêncio e a sublinharam as palavras desconhecidas que foram, posteriormente, esclarecidas.

Seguiu-se a realização da ficha de trabalho (anexo 16) em conjunto, sob forma de questionário dirigido. Todos os exercícios e explicações teóricas foram lidos em voz alta, com o propósito de confirmar que todas as alunas tinham compreendido o que era solicitado. Na ficha de trabalho constava o mesmo texto em verso e exercícios orientados para a expansão lexical e para a interpretação de algumas expressões com segundo sentido. No primeiro exercício, as alunas explicaram, por palavras suas, o sentido de algumas expressões retiradas do poema. O segundo exercício consistia na narração do poema, que as alunas realizaram em voz alta para turma, de forma a desenvolver a sua competência oral e também de leitura. No terceiro exercício, as estudantes anotaram palavras relacionadas com a temática das relações interpessoais ou afetivas. As palavras podiam ser retiradas do poema, ou acrescentadas pelas próprias alunas, contribuindo assim para a partilha de novo vocabulário. A ficha de trabalho pretendia, igualmente, consolidar de uma forma dedutiva, os conteúdos referentes à voz sintética e à voz reflexiva e apresentava uma explicação teórica com frases exemplificativas. Após a explicitação destes tópicos, constava um exercício, no qual as alunas deveriam sublinhar expressões no texto que se encontrassem nestas duas formas. Seguidamente, transforaram

as expressões retiradas do poema, da variante do português do Brasil para a variante do português europeu, reconhecendo, assim, as diferenças entre as duas variantes no que diz respeito à voz sintética e à voz reflexiva. No último exercício de aplicação, reescreveram várias frases nas duas formas, relacionadas com as tradições e comemorações do dia 1 de maio na República Checa.

O último momento da unidade didática centrou-se numa atividade lúdica (anexo 17) – jogo do bingo, com vocabulário relacionado com árvores de fruto, tomando como ponto de partida a cerejeira – símbolo do dia 1 de maio na República Checa e também devido ao interesse que as estudantes demonstraram na aula anterior por prosseguirem o estudo do léxico relacionado com os nomes de árvores (visto que tinha sido concretizada uma atividade alusiva às designações de alguns nomes e plantas na variante do português europeu).

#### **Teste de avaliação – 14. 05. 2018**

O teste de avaliação formativa (ver anexo 18), realizado no dia 14 de maio de 2018, direcionado para as estudantes da turma do Seminário Lexical IV, de nível de proficiência B1 (segundo o QECR), foi composto por:

- um texto em verso intitulado “Imaginação”, da autoria de Rosa Lobato Faria;
- duas perguntas de interpretação livre, relacionadas com o texto em verso, nas quais as alunas deviam redigir um breve parágrafo para cada questão, atribuindo um título, à sua escolha, ao poema (após a sua leitura) e justificando a sua escolha e, seguidamente, interpretando o sentido de um dos versos do poema, a partir das suas próprias palavras;
- duas perguntas relacionadas com o léxico retirado do poema, nas quais as alunas deviam associar várias palavras à sua definição ou descrição extensiva e, seguidamente, preencher uma tabela, indicando o nome, verbo e adjetivo correspondente a cada palavra apresentada;
- uma questão de interpretação contrastiva direcionada à subclasse do adjetivo, no que diz respeito à sua posição na frase e consequente alteração de sentido;
- duas questões sobre os valores semânticos da preposição “de”, contraída ou não com o artigo definido: uma pergunta de escolha múltipla com uma expressão extraída do texto

em verso, que apresentava a preposição “de” com valor semântico de posse e uma questão de correspondência de frases com preposição “de” ao seu valor semântico;

- uma pergunta de transformação de um texto em formato de diálogo para um relato em discurso indireto, a partir de duas estrofes do texto em verso;

- dois exercícios relacionados com as vozes do verbo (ativa, passiva, sintética e reflexiva): um deles de transformação de frases da voz ativa para a voz passiva e vice-versa e um exercício de classificação da voz do verbo de três frases (sintética ou reflexiva).

O teste de avaliação formativa não integrou uma pergunta elaborada especificamente para aferir a competência dissertativa, dado que as alunas foram avaliadas ao nível da expressão e produção de discurso noutras unidades curriculares da licenciatura de Estudos Portugueses, tais como a disciplina de conversação e a de exercícios de redação. No entanto, nas duas primeiras questões, as alunas escreveram um breve parágrafo expressando, através da escrita, o sentido que interpretavam num dos versos do poema e atribuíram um título ao mesmo, justificando por palavras suas a sua escolha.

As distintas tipologias de exercícios, assim como o léxico apresentado no teste de avaliação, foram mencionados ou explorados durante as aulas do Seminário Lexical IV. Para além disso, a unidade letiva anterior ao teste de avaliação foi dedicada à resolução de uma ficha de revisões que abrangia os conteúdos programáticos de todo o semestre e que apresentava um formato similar ao do teste de avaliação. Esta ficha de revisões e a respetiva ficha de proposta de correção foi enviada por email para todas as estudantes e serviu como um instrumento de preparação para o teste. As questões do teste de avaliação, em conjunto com o texto em verso, foram lidas em voz alta para a turma, de forma a garantir a boa compreensão de todas as estudantes do que era pedido em cada questão.

Sendo o teste de avaliação constituído por 52 perguntas (a contar com todas as alíneas), o valor de cada questão é de 1.93 pontos, numa escala de 0 a 100%. Procurou-se elaborar um teste estruturalmente equilibrado, com valorização equitativa de cada questão, dada a equiparação dos conteúdos avaliados. A partir dos resultados obtidos pelas alunas no teste de avaliação formativa, foi possível analisar que os objetivos estipulados e estudados ao longo do semestre foram atingidos, no que diz respeito ao

desenvolvimento da competência lexical das estudantes, aliado ao desenvolvimento da competência gramatical.

É de ressaltar que, os resultados obtidos no teste de avaliação formativa do Seminário Lexical IV foram apenas uma parte da evolução das aprendentes que, durante o semestre, foram sendo avaliadas em mais competências e conhecimentos, como por exemplo, na produção escrita. Para além disso, no momento de atribuição da nota de avaliação final, foi tido em conta o desempenho das estudantes ao longo do semestre, no que diz respeito a outros elementos de avaliação contínua, tais como, a frequência e pertinência da participação, o empenho, estudo regular e cumprimento de tarefas. No quadro seguinte é possível observar os resultados obtidos (de 0 a 100 pontos) pela turma do Seminário Lexical IV no teste de avaliação:

<b>Aluna</b>	<b>Resultado</b>
A	94,49
B	83,85
C	87,8
D	88,8
E	79,16
F	88,75

Quadro 4: Resultados obtidos pela turma do Seminário Lexical IV no teste de avaliação

### **3.3.1. Discussão dos resultados**

Neste ponto do relatório comentamos o percurso realizado durante o período da prática letiva, partilhando o conteúdo de alguns comentários das alunas, tendo em conta os dados resultantes da aplicação de um questionário aquando da etapa final do estágio pedagógico (ver anexo 19). Consideramos as opiniões das aprendentes úteis e vantajosas,

na medida em que permitem refletir sobre a eficácia das estratégias e metodologias utilizadas, sobretudo no desenvolvimento da competência lexical com recurso ao texto em verso.

A partir da análise dos resultados foi possível concluir que, no geral, as estudantes consideraram as atividades propostas úteis, em especial, os exercícios direcionados para a expansão lexical, bem como as atividades de consolidação de conteúdos gramaticais.

No que diz respeito à seleção dos poemas, todas as estudantes consideraram os poemas interessantes, especificando o seu interesse pelas temáticas abordadas, assim como o seu agrado pela abordagem de acordo com um tema relacionado com o poema em questão e pela seleção de um género textual cuja presença nas restantes aulas de PLE, segundo as aprendentes, não é comum.

Enquanto duas alunas não consideraram difíceis os textos abordados, as restantes assinalaram que apesar de inicialmente o poema lhes ter parecido complexo, depois da realização de pré-atividades, de exercícios de exploração de vocabulário e de interpretação, compreenderam o sentido e o léxico do poema, adquirindo uma perspetiva positiva em relação ao mesmo.

Consequentemente, o número total das aprendentes considerou eficazes as estratégias, exercícios e atividades adotadas para trabalhar o léxico. Quatro alunas revelaram interesse pelas propostas apresentadas, tais como, a realização de exercícios de natureza e tipologia variadas, de jogos lúdicos direcionados para a expansão e memorização do léxico, enquanto uma aluna referiu a escuta e leitura dos poemas. Também se verificou a preferência das estudantes pelo trabalho em pequenos grupos ou em pares, sendo que as estudantes se sentiam mais confiantes e tinham a oportunidade de partilhar ideias e saberes, potenciando uma aprendizagem mais produtiva.

Todas as aprendentes consideraram que as atividades de leitura e a análise de poemas contribuíram para o alargamento do seu léxico em língua portuguesa e apontaram o texto em verso como um recurso interessante, até divertido e motivador para o trabalho em sala de aula. Uma das alunas explicou que para além de novo léxico, compreendeu o significado de outros sentidos que uma palavra pode adquirir, assim como de expressões fixas que apresentam um segundo sentido. Para além disso, outras estudantes referiram

as atividades de expansão lexical tendo em conta a abordagem por temáticas e exercícios de campos lexicais e salientaram o momento da aula dedicado à exploração do léxico presente no texto em verso abordado, no qual se pretendia que as estudantes partilhassem com a turma os seus conhecimentos relativos ao significado de uma determinada palavra ou expressão antes da explicação da professora estagiária. Importa sublinhar que as estudantes referiram a aprendizagem de vocabulário útil para situações comunicativas do dia-a-dia e de vocabulário associado à linguagem literária.

De facto, defendemos que a aprendizagem do léxico em PLE deve ter lugar num contexto de comunicação que pretendemos que seja possível transpor para situações reais e tentamos que isto sucedesse sempre que fosse possível. Contudo, reconhecemos que nem todo o léxico presente num texto em verso é frequentemente empregado no dia-a-dia e por esta razão, tentamos selecionar poemas simples que permitissem a exploração de uma temática lexical e que motivassem as aprendentes para a leitura deste género literário.

As alunas mencionaram, igualmente, o seu agrado pelo contacto com autores e textos poéticos das variantes do português europeu e do português do Brasil.

Podemos concluir que todas as aprendentes têm consciência da importância do léxico para um bom desempenho da língua-alvo e que o texto em verso pode contribuir para o desenvolvimento da competência lexical no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Compreendemos, assim, que as propostas pedagógico-didáticas desenvolvidas ao longo do semestre neste conjunto de unidades letivas, bem como as estratégias e metodologias aplicadas e as atividades de léxico implementadas (atividades de memorização, de associação de palavras a imagens e as várias fichas de trabalho), apresentaram resultados positivos, tal como é possível constatar mediante a análise dos resultados dos elementos de avaliação, da observação direta e das respostas das aprendentes ao último questionário sobre a disciplina Seminário Lexical IV. Este sucesso educativo foi, de igual forma, resultado da motivação das aprendentes face à leitura e escuta de poemas e do seu interesse constante pela aprendizagem de léxico.



## **Considerações finais**

Pretendemos com esta dissertação demonstrar que o texto poético deve dispor do seu merecido lugar em contexto de sala de aula e valorizar aquelas características que, a nosso ver, fazem com que o consideremos um género privilegiado no desenvolvimento de determinadas competências educativas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como vimos ao longo do presente relatório, o texto em verso propicia uma série de possibilidades de exploração didática, pelas principais características que o definem: desde a brevidade, ambiguidade, universalidade temática, multiplicidade de significação, autorreferencialidade, à facilidade da sua memorização.

O foco do nosso trabalho foi o desenvolvimento da competência lexical em PLE, justificado pela própria natureza da unidade curricular lecionada – Seminário Lexical IV –, cujo objetivo último é a aquisição de vocabulário e pelas potencialidades que acreditamos que o texto em verso carrega para a concretização de exercícios de expansão lexical, visto que, naturalmente, os estudantes de uma língua estrangeira procuram desde os primeiros níveis de aprendizagem compreender o sentido das palavras, de forma a adquirir um nível de proficiência que permita usar a língua no discurso.

Neste sentido, elaboramos exercícios diversificados com base numa análise prévia, com o auxílio da professora orientadora e do professor coorientador. Fomos ao encontro das recomendações feitas por Cassany, Luna & Sanz (1994), selecionando um material autêntico, de cariz literário, como um texto breve, produzindo exercícios de relações semânticas e atividades lúdicas como jogos de associação de imagens, assim como exercícios de interpretação aberta e de descodificação do sentido de expressões fixas.

Por outro lado, vimos também que o professor desempenha um papel determinante, na medida em que tem como função criar as condições propícias para que os aprendentes adquiram motivação pela leitura de poesia e para que acrescentem algo de novo à sua bagagem linguística e cultural.

Assim, propusemos várias estratégias de motivação à leitura da poesia através da criação de rotinas em sala de aula que incluíam o recurso a poemas breves e de temáticas atuais, úteis e de acordo com o nível de proficiência da turma; a interdisciplinaridade com outras áreas de estudo, nomeadamente com conteúdos gramaticais; a promoção de atividades de libertação da linguagem e dos limites da língua; e a descoberta das relações da palavra poética com a declamação, a música e a leitura expressiva.

Resta-nos sublinhar, uma vez mais, a importância da integração do texto em verso na aula de PLE, uma vez que a experiência descrita ao longo do presente relatório nos demonstra que este tipo de recurso, adequadamente explorado, potencia o processo de ensino-aprendizagem, não só no que diz respeito ao domínio linguístico, mas também no que respeita ao enriquecimento da formação cultural e humana e na estimulação da criatividade e da consciência crítica dos aprendentes.

No futuro, pensamos que seria um fator positivo continuar a trabalhar esta abordagem temática, em diferentes níveis de ensino, explorando a potencialidade pedagógico-didática do texto em verso, ou até mesmo de novos usos estéticos da língua relacionados com o género literário em questão e que compreendem novas ferramentas de criação e de transmissão, tais como a poesia digital, descobrindo outras formas proveitosas de desenvolver demais competências.

## Referências bibliográficas

Abrams, M.H. (2001). *Glossary of Literary Terms*. New Delhi: Harcourt India Private Ltd.

Alaghbary, G.S. (2016). Selecting Poems for EFL Students: Criteria and Bank of Titles. *A Journal of Teaching English Language and Literature*, (32), 13-15. Disponível em: [http://www.academia.edu/27244483/Selecting\\_Poems\\_for\\_EFL\\_Students\\_Criteria\\_and\\_Bank\\_of\\_Titlesag](http://www.academia.edu/27244483/Selecting_Poems_for_EFL_Students_Criteria_and_Bank_of_Titlesag). Último acesso em 18.08.2018.

Aristóteles. (2008). *Poética*. (E. Sousa, Trad.). (8.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: INCM. [1.<sup>a</sup> Ed. 1988].

Baralo, M. (2001). La construcción del lexicón en español / LE: Transferencia y construcción creativa. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, (Zaragoza, setembro de 2000). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, págs. 165-174.

Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: Redes semánticas y léxicas. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Munich. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/04\\_baralo.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf). Último acesso em 25.07.2018.

Budden, J. (2007). Using Poetry. British Council. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-poetry>. Último acesso em 25.07.2018.

Cabral, M.M. (2002). *Como abordar... o texto poético*. Areal editores.

Caro, K., & Mendinueta, N. R. (2017). Lexis, Lexical Competence Lexical Knowledge: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 205-213. Disponível em: <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.01>. Último acesso em 10.08.2018.

Carter, R. & Long, M.N. (1991). *Teaching Literature*. Harlow, Essex: Longman.

Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.

Cerrillo, P. & Luján Atienza, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cervero, M. J. & Castro P. F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa/ Grupo Didascalía.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA Editores II, S.A.

Correia, M., & Lemos, L. S. P. (2005). *Inovação lexical em português*. Edições Colibri, Associação de Professores de Português, Lisboa.

Daiches, D. (1948). *A Study of Literature For Readers and Critics*. Cornell University Press: Ithaca, New York.

Dordi Tres, T.A.S.C., Iguma, M.A.O.A. (2005). A Importância da Poesia na Formação do Leitor. *Interletras*, 33. Disponível em: [http://www.unigran.br/interletras/ed\\_anteriores/n20/artigos/2.pdf](http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n20/artigos/2.pdf). Último acesso em 15.09.2018.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. DGIDC, Lisboa.

Duarte, I. M. (2010). Gramática, Literatura e Ensino do Português: uma Exemplificação em Três Tempos. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, 89- 105. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slq32/08.pdf>. Último acesso em 15.09.2018.

Durán, J. M. (2006). El uso de la poesía en el aula de ELE. *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, 241-245. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2006/29\\_Durán.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/29_Durán.pdf). Último acesso em 18.08.2018.

Esteves, J. M. (1991). O lugar do texto literário no ensino do Português como língua estrangeira. In *Actas do Seminário Internacional Português como LE* (pp. 139-147). Macau, Instituto Português do Oriente.

Faria, R.L. A *Imaginação*. Disponível em: <https://algarve-saibamais.blogspot.com/2015/05/imaginacao-poema-de-rosa-lobato-faria.html>. Último acesso em 29.09.2018.

Figliolo, G. (2016). Ensino De Línguas Estrangeiras: A Poesia Como Recurso Didático. *Entrelínguas*, 2 (1), 125- 142. <File:///C:/Users/Beatriz%20oliveira/Downloads/Dialnet-Ensinodelinguasestrangeiras-6193394.Pdf>

Figueiredo, G. (2015). *A cultura portuguesa como veículo no ensino/aprendizagem PLE*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em:

[https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=166621](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=166621). Último acesso em 27.09.2018.

Figueiredo, O. (2004). Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas. “O Português abre portas: a quem? E como?”. In Greenfield, John (org.). *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Reis, C. et al (orgs), *Didáctica da Língua e da Literatura – Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura* (37-45), vol. I. Coimbra: Almedina/ILLP Faculdade de Letras.

Franco, J.A. (2012). *A Poesia como Estratégia*. Lisboa: Trinta Por Uma Linha.

Genette, G. (1979). *Discurso da narrativa*. Lisboa: Arcádia.

Goodarzi, Z. (2009). Lexical Patterning in Poetic Text: Analyzing Literary Style. Islamic Tehran: Azad University of Damavand. Disponível em: <http://www.pala.ac.uk/uploads/2/5/1/0/25105678/goodarzi2009.pdf>. Último acesso em 15.08.2018.

Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Edições ASA.

Hollanda, F.B. (1966). *A Banda*. Disponível em: [https://www.portaldaliteratura.com/poemas\\_musicados.php?id=27](https://www.portaldaliteratura.com/poemas_musicados.php?id=27). Último acesso em 29.09.2018.

Jakobson, R. (1960). *Linguistics and poetics*. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge: MA: MIT Press.

Janes, A. Ao Poeta Perguntei. Disponível em: <https://fotolog.com/poemencena/68014110>. Último acesso em 29.09.2018.

Jobim, T. (1972). *Águas de Março*. Disponível em: <https://www.letras.com/tom-jobim/49022/>. Último acesso em 29.09.2018.

Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 149-176. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110149A/18965>. Último acesso em 23.08.2018.

Júdice, N. (1998). *As máscaras do poema*. Lisboa: Arion.

Khatib, M. (2011). Literature in EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, 4 (1), 201-208.

Lanseros, R. & Sánchez, M.R. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOI a partir de un poema de Antonio Colinas. *La poesía en el aula de español*, 26, 91-112. Disponível em: [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6886/1988-8430\\_26\\_91.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6886/1988-8430_26_91.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Último acesso em 23.08.2018.

Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino. Idiomático 3, 11*. Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões.

Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia – Fundação Calouste Gulbenkian, 514 pp. Disponível em:

[http://cvc.institutocamoes.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=118&Itemid=69](http://cvc.institutocamoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=118&Itemid=69). Último acesso em 10.07.2018.

Lima, A.B. (2015). *Poesia Digital: Textos Poéticos nos Meios Digitais –Origem, Investigação e Prática*. Centro Universitário de Araraquara. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaiscoloiadoraevicente/wp-content/uploads/2015/08/alexander-bezerra.pdf>. Último acesso em 26.09.2018.

Lima, S. (2014). *Seminário Lexical II. Relatório da Disciplina*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/80995>. Último acesso em 27.09.2018.

Magalhães, A. (2005). *O limpa-palavras e outros poemas*. Lisboa: Edições ASA.

Magalhães, C. (2016). *Um lugar para o texto literário na aula de PLE*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=161388](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=161388). Último acesso em 27.09.2018.

Maley, A. (2001) Literature in the language classroom. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maley, A & Duff, A. (1989). *The Inward Ear. Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marçalo, M.J. (2009). *Léxico*. E-Dicionário de termos literários. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lexico/>. Último acesso em 19.07.2018.



Martins, I. (2011). *O texto em verso no ensino do PLE*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 205-213. Disponível em: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdfhttp://academypublication.com/>. Último acesso em 17.07.2018.

Melián, J.E.G. (2015). *Propuesta didáctica de un texto poético en un aula de ELE*. Universidad de la Laguna. Disponível em: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1478/Propuesta%20didactica%20de%20un%20texto%20poetico%20en%20un%20aula%20de%20ELE.pdf;sequence=1>. Último acesso em 20.06.2018.

Melo, I.M.P.S. (2012). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas*. Tese de Doutoramento - Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20318/1/Isabel%20Maria%20Pinto%20do%20Souto%20e%20Melo.pdf>. Último acesso em 25.08.2018.

Moisés, M. (2004). *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix.

Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Paz, O. (1992). *El arco y la lira*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Plaza, C.F. (2009). Poesía en la clase de ELE: Propuestas Didácticas. *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español*, 9. Disponível em: [https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer\\_poesia.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf). Último acesso em 18.08.2018.

Ramos, J.M. (1999). *Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Obligatoria (estudio empírico)*. Universidad de Murcia. Disponível em: [file:///C:/Users/Beatriz%20Oliveira/Downloads/didactica-del-vocabulario-en-la-eso-estudio-empirico--0%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Beatriz%20Oliveira/Downloads/didactica-del-vocabulario-en-la-eso-estudio-empirico--0%20(1).pdf). Último acesso em 26.08.2018.

Regufe, V. (2016). *O contributo da microficção para o ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas: o uso do microconto na aula de PLE*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=166621](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=166621). Último acesso em 27.09.2018.

Reilly, N. (2012). What is the Role of Poetry in Second Language Learning and Teaching? Disponível em: <https://pt.slideshare.net/NataliaReillyPhD/reilly-poetry-in-sla>. Último acesso em 18.07.2018.

Rezai, A.A. (2001). *Poetry in English*. Tehran: The Center for Studying and Compiling University Books in Humanities (SMA).

Richards, J. C. (1976). *The Role of Vocabulary Teaching*. Virgínia: TESOL Quaterly.

Rio-Torto, G. (2006). O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais, In: Athayde, M. F., (coord.), *Estudos sobre léxico e gramática*. Coimbra: Cadernos do Cieg nº 23, p. 11-34.

Rush, P. (2011). Behind the Lines: Using Poetry in the Language Classroom. Disponível em: [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/05.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/05.pdf). Último acesso em 20.06.2018.

Sánchez, R.L. (2015). *La enseñanza de la poesía en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Síntesis.

Santos, J.C.A. (1974). *Portugal Ressuscitado*. Disponível em: <https://lagash.blogs.sapo.pt/122605.html>. Último acesso em 29.09.2018.

Todorov, T. (1980). *Os Géneros do Discurso*. Lisboa: Edições 70.

Van Vlack, S. (2013). Lexis, Vocabulary, Lexeme, Lexical item - what's the difference? Disponível em: <http://delta3modules.blogspot.com.co/2013/07/lexis-vocabulary-lexeme-lexical-item.html>. Último acesso em 20.07.2018.

Vilela, M. (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vilela, M. (1995). *Léxico e Gramática, Ensino da Língua Portuguesa: Léxico, Dicionário, Gramática*. Livraria Almedina.

Wellek, R. & Warren, A. (1971). *Teoria da Literatura*. Publicações Europa-América.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

## Anexo 1

<b>Número de aulas</b>	<b>Data</b>
Aula número 1	26 de fevereiro
Aula número 2	5 de março
Aula número 3	12 de março
Aula número 4	19 de março
Aula número 5	9 de abril
Aula número 6	16 de abril
Aula número 7	23 de abril
Aula número 8	4 de maio
Aula número 9	11 de maio
Aula número 10	14 de maio

Quadro 5: Calendarização das unidades letivas lecionadas no segundo semestre à turma do Seminário Lexical IV

## Anexo 2

### Questionário

*Este questionário realiza-se no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, realizado no Centro de Língua Portuguesa/ Instituto Camões na Universidade Carolina de Praga.*

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Email: \_\_\_\_\_
4. Área de Estudos: \_\_\_\_\_
5. Profissão/Ocupação: \_\_\_\_\_
6. Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_
7. Língua(s) Materna(s): \_\_\_\_\_
8. Há quantos anos estuda português? \_\_\_\_\_
9. Quais considera que são as suas principais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa? \_\_\_\_\_

10. Está a aprender outra(s) língua(s) estrangeira(s) em simultâneo com a aprendizagem da língua portuguesa?

Sim	
Não	

10.1. Se sim, quais? \_\_\_\_\_

10.2. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

11. Por que razão decidiu estudar português? Quais foram as suas motivações?

--

12. Que expectativas tem para este semestre do Seminário Lexical IV?

--

13. Preencha a seguinte tabela com outra(s) língua(s) estrangeira(s), por ordem de aprendizagem.

		Nível			
	Língua(s)	Básico	Razoável	Bom	Muito bom
1 <sup>a</sup>					
2 <sup>a</sup>					
3 <sup>a</sup>					

14. O que gosta de fazer nos tempos livres? Pode seleccionar mais do que uma opção.

Ler	
Escrever	
Desenhar	
Pintar	
Viajar	
Estar com a família	
Praticar desporto	
Conviver com os amigos	
Tocar um instrumento musical	
Ouvir música	
Ver filmes	
Ver televisão	

Outros: \_\_\_\_\_

15. Gosta de ler na sua língua materna?

Sim	
Não	

16. Gosta de ler em português?

Sim	
Não	

17. Que tipo de texto(s) prefere ler em língua portuguesa? Pode seleccionar mais do que uma opção.

Romance	
Poesia	
Texto jornalístico	
Revistas	
Crónica	
Conto	
Banda desenhada	

Outros: \_\_\_\_\_

18. Considera que o texto literário contribui para a expansão do léxico em português?

Sim	
Não	

18.1. Porquê? \_\_\_\_\_

19. Considera que o texto poético, em particular, pode contribuir para a expansão do léxico nas aulas de português?

Sim	
Não	

19.1. Porquê?

---

---

20. Que modo de trabalho prefere em sala de aula? Pode seleccionar mais do que uma opção.

Individual	
Em pares	
Em grupo	
Em conjunto com a turma	

Outro: \_\_\_\_\_

21. Com que suportes/ materiais prefere trabalhar? Pode seleccionar mais do que uma opção.

Suporte Informático	
Manual	
Gramática	
Dicionário	
Material autêntico (jornais, revistas, reportagens televisivas, etc...)	
Fichas de trabalho	
Material audiovisual	

Outros: \_\_\_\_\_



22. Como prefere esclarecer as suas dúvidas? Pode selecionar mais do que uma opção.

Perguntando ao professor durante a aula	
Perguntando aos colegas	
Perguntando ao professor no final da aula	
Consultando manuais, dicionários, gramáticas	
Por correio eletrónico	

Outros meios: \_\_\_\_\_

Obrigada!

## Anexo 3



### Rio Douro

Segundo maior rio da Península Ibérica. Nasce no norte de Espanha e percorre 850 quilómetros até à sua foz, em Portugal, junto às cidades do Porto e de Vila Nova de Gaia.



### Serra do Pilar

Elevação junto ao Rio Douro onde se situa o famoso Mosteiro da Serra do Pilar. Atualmente classificado como Património Mundial (UNESCO), este mosteiro é hoje uma das mais importantes atrações turísticas da região.



### Ribeira

Um dos locais mais antigos e típicos da cidade do Porto, conhecido pelo seu velho casario.



### Foz

Antiga freguesia do Porto, onde o mar e o rio se juntam.



## Ponte Luís I

Ponte em estrutura metálica com dois andares que liga as cidades do Porto e de Vila Nova de Gaia separadas pelo rio Douro.



## cascata são-joanina

Uma das principais atrações das festas populares no Porto, composta por pequenas figuras de cerâmica que representam atividades tradicionais.



## neblina

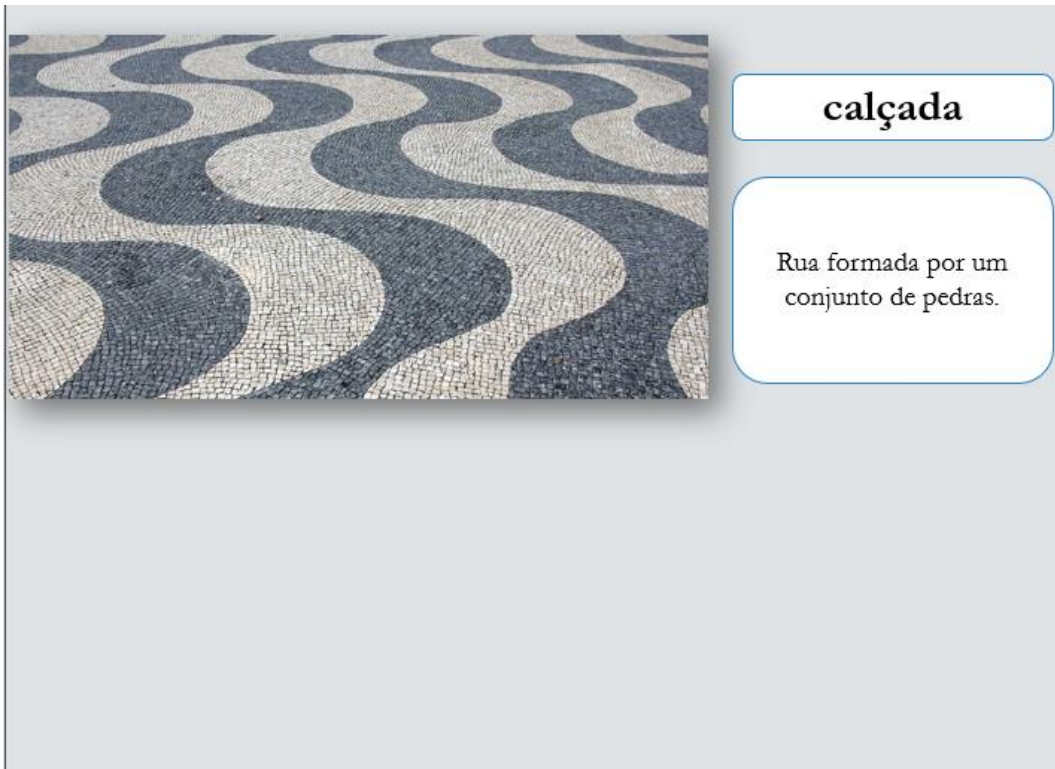
Névoa densa.



## ruela

Pequena rua.





Fonte das imagens:

Disponível em: <<https://images.turismoenportugal.org/Porto-Rio-Douro.jpg>> Último acesso em 15.02.2018.

Disponível em: <<https://invictadeazulebranco.pt/wp-content/uploads/2017/04/mosteiro-da-serra-do-pilar-porto.jpg>> Último acesso em 15.02.2018.

Disponível em: <<http://www.localporto.com/wp-content/uploads/ribeira-porto-unesco-580x380.jpg>> Último acesso em 15.02.2018.

Disponível em: <<http://oportomusichostel.com/wp-content/uploads/2016/09/foz-porto.jpg>> Último acesso em 15.02.2018.

Disponível em: <[https://i1.trekearth.com/photos/69092/ponte\\_d.\\_luis\\_i.jpg](https://i1.trekearth.com/photos/69092/ponte_d._luis_i.jpg)> Último acesso em 15.02.2018.

Disponível em: <<https://i.ytimg.com/vi/YqzZjAJDMTg/maxresdefault.jpg>> Último acesso em 15.02.2018.

Disponível em: <<http://cdn.olhares.pt/client/files/foto/big/484/4844735.jpg>> Último acesso em 15.02.2018.

Disponível em: <[https://static.noticiasao minuto.com/stockimages/1920/naom\\_58501990a600e.jpg](https://static.noticiasao minuto.com/stockimages/1920/naom_58501990a600e.jpg)> Último acesso em 15.02.2018.

## Anexo 4

1. Construa frases que descrevam a sua cidade, utilizando o **antónimo** dos seguintes adjetivos retirados do poema. Pode variar os adjetivos em género, número e grau.
  - a. Velho(a):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - b. Triste:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - c. Só:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - d. Sérico(a):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - e. Belo(a):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - f. Sombrio(a):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Imagine que está a passar férias no Porto e quer escrever um postal a um amigo. Baseie-se nas seguintes estrofes para descrever a paisagem, utilizando palavras suas. Substitua as palavras a negrito por um **sinónimo**.

Quem vem e atravessa o rio,  
Junto à serra do Pilar,  
Vê um **velho** casario  
Que se estende até ao mar.  
(...)  
Por ruelas e calçadas,  
Da Ribeira até à Foz,  
Por pedras **sujas** e gastas  
E lampiões **tristes** e **sós**.  
(...)  
Ver-te assim **abandonado**  
nesse timbre **pardacento**,  
nesse teu jeito **fechado**  
de quem mói um sentimento...  
(...)



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Atente nas seguintes frases e na posição do adjetivo. Corresponda cada frase da primeira coluna com o seu significado.

- |   |   |
|---|---|
| a. Ela é uma <b>velha</b> amiga.              | 1. Homem bondoso.                         |
| b. Ela é uma amiga <b>velha</b> .             | 2. Pessoa notável.                        |
| c. Aquele empresário é um <b>rico</b> homem.  | 3. Conotação negativa de insignificância. |
| d. Aquele empresário é um homem <b>rico</b> . | 4. Amiga idosa.                           |
| e. Ele era um <b>grande</b> senhor.           | 5. Vivi numa casa velha.                  |
| f. Ele era senhor <b>grande</b> .             | 6. De um cargo importante.                |
| g. Era um homem <b>só</b> .                   | 7. De estatura alta e robusta.            |
| h. Era um <b>só</b> homem.                    | 8. Mulher infeliz.                        |
| i. A Maria é uma <b>pobre</b> mulher.         | 9. Amiga de longa data.                   |
| j. A Maria é uma mulher <b>pobre</b> .        | 10. Era o único homem presente.           |
| k. Ele é um oficial <b>alto</b> .             | 11. Homem com recursos financeiros.       |
| l. Ele é um <b>alto</b> oficial.              | 12. A casa onde vivia no passado.         |
| m. Ele era um <b>simples</b> pintor.          | 13. Pessoa que vive sem luxos.            |
| n. Ele era um pintor <b>simples</b> .         | 14. De estatura alta.                     |
| o. A minha <b>antiga</b> casa era no Porto.   | 15. Era um homem sozinho.                 |
| p. Vivi numa casa <b>antiga</b> no Porto.     | 16. Mulher sem recursos financeiros.      |

4. Selecione a opção adequada para cada frase, tendo em conta o sentido que se encontra entre parêntesis.

4.1. Quando a Rita começou a trabalhar, já tinha  
(já não era jovem)

a. uma idade certa.
---------------------

b. uma certa idade.
---------------------

4.2. Para o João, começar a trabalhar naquela empresa, foi uma  
(oportunidade muito importante para a sua carreira)

a. oportunidade única.
------------------------

b. única oportunidade.
------------------------

4.3. O Manuel gosta de passar férias no campo para respirar

a. ar puro.
-------------

b. puro ar.
-------------

(ar limpo)

4.4. Estamos perante

(um problema grave)

a. um problema verdadeiro.
----------------------------

b. um verdadeiro problema.
----------------------------

Imagem disponível em: <[https://http2.mlstatic.com/selo-porto-torre-dosclerigos-D\\_NQ\\_NP\\_610452-MLB26482608221\\_122017-F.jpg](https://http2.mlstatic.com/selo-porto-torre-dosclerigos-D_NQ_NP_610452-MLB26482608221_122017-F.jpg)> Último acesso em 21.02.2018.

## Anexo 5

V_r_a_e	velho	V_l_i_e	belo	B_l_z_	só
S_l_d_o	sério	S_r_e_ad_	triste	Tr_st_za	altivo
Al_iv_z	pardacento	P_rd_	rico	R_qu_z_	grande
G_a_de_a	pobre	Po_re_a	alto	Al_ur_	simples
S_m_lic_d_de	antigo	A_ti_u_d_de	puro	P_r_za	certo
C_rt_za	verdadeiro				

## Anexo 6

1. Leia o poema com atenção. Preencha os espaços em branco com as palavras dadas, de forma a completar os versos do poema.

<b>vento</b>	<b>pássaro</b>	<b>rosa</b>	<b>adeus</b>	<b>coração</b>	<b>pedra</b>	<b>brisa</b>
<b>gato</b>	<b>fogão</b>	<b>canção</b>	<b>água</b>	<b>obrigado</b>	<b>árvore</b>	

Limpo palavras.  
 Recolho-as à noite, por todo o lado:  
 a palavra bosque, a palavra casa, a palavra flor.  
 Trato delas durante o dia  
 enquanto sonho acordado.  
 A palavra solidão faz-me companhia.

Quase todas as palavras  
 precisam de ser limpas e acariciadas:  
 a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar.  
 Algumas têm mesmo de ser lavadas,  
 é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias  
 e do mau uso.  
 Muitas chegam doentes,  
 outras simplesmente gastas, estafadas,  
 dobradas pelo peso das coisas  
 que trazem às costas.



A palavra \_\_\_\_\_ pesa como uma pedra.  
A palavra \_\_\_\_\_ espalha o perfume no ar.  
A palavra \_\_\_\_\_ tem folhas, ramos altos.  
Podes descansar à sombra dela.  
A palavra \_\_\_\_\_ espeta as unhas no tapete.  
A palavra \_\_\_\_\_ abre as asas para voar.  
A palavra \_\_\_\_\_ não pára de bater.  
Ouve-se a palavra \_\_\_\_\_.  
A palavra \_\_\_\_\_ levanta os papéis no ar  
e é preciso fechá-la na arrecadação.

No fim de tudo voltam os olhos para a luz  
e vão para longe,  
leves palavras voadoras  
sem nada que as prenda à terra,  
outra vez nascidas pela minha mão:  
a palavra estrela, a palavra ilha, a palavra pão.

A palavra \_\_\_\_\_ agradece-me.  
As outras não.  
A palavra \_\_\_\_\_ despede-se.  
As outras já lá vão, belas palavras lisas  
e lavadas como seixos do rio:  
a palavra ciúme, a palavra raiva, a palavra frio.

Vão à procura de quem as queira dizer,  
de mais palavras e de novos sentidos.  
Basta estenderes a mão para apanhares  
a palavra barco ou a palavra amor.

Limpo palavras.  
A palavra búzio, a palavra lua, a palavra palavra.  
Recolho-as à noite, trato delas durante o dia.  
A palavra \_\_\_\_\_ cozinha o meu jantar.  
A palavra \_\_\_\_\_ refresca-me.  
A palavra solidão faz-me companhia.

Álvaro Magalhães, *O Limpa-palavras e outros poemas*, 12ª ed.,  
Porto, Edições ASA, 2015, pp. 3-5

## Anexo 7

1. Preencha as colunas com o campo lexical de cada palavra retirada do poema.

bosque	casa	céu	mar	ilha

2. Atente na seguinte explicação sobre os **determinantes artigos definidos e indefinidos**.

**Artigo definido:** precede um nome quando este se refere a algo que é apresentado como definido ou conhecido. Exemplo: **O** computador está em cima da mesa.

**Artigo indefinido:** precede um nome quando este se refere a algo que é apresentado como indefinido, não identificado, desconhecido. Exemplo: Ela comprou **um** computador novo.

	<b>Definidos</b>		<b>Indefinidos</b>	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Masculino	<b>o</b>	<b>os</b>	<b>um</b>	<b>uns</b>
Feminino	<b>a</b>	<b>as</b>	<b>uma</b>	<b>umas</b>

Os **artigos definidos** podem contrair-se com algumas **preposições**:

	o	a	os	as
<b>a</b>	ao	à	aos	às
<b>de</b>	do	da	dos	das
<b>em</b>	no	na	nos	nas
<b>por</b>	pelo	pela	pelos	pelas

O **artigo indefinido** pode contrair-se com a **preposição em**:

	um	uma	uns	umas
<b>em</b>	num	numa	nuns	numas

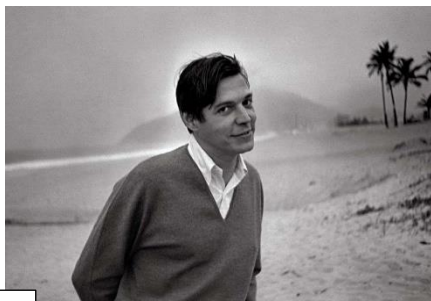
3. Faça corresponder as frases da coluna da esquerda com as frases da coluna direita, que indicam algumas formas de utilização dos artigos definidos. Duas frases da coluna da esquerda correspondem à mesma opção da segunda coluna.

a. <b>A</b> Inês estuda na universidade.	1. Antes de determinantes e pronomes possessivos.
b. <b>O</b> Brasil é um país de língua portuguesa.	2. Com nomes de alguns países.
c. <b>Na</b> sexta-feira da próxima semana vou viajar.	3. Com estações do ano, quando contraído com uma preposição.
d. <b>A</b> minha casa fica perto do centro da cidade e <b>a</b> tua fica longe.	4. Com dias da semana, quando contraído com uma preposição.
e. Costumo almoçar <b>ao</b> meio-dia e jantar <b>às</b> sete e meia.	5. Com os nomes de algumas cidades que provêm de nomes comuns.
f. <b>Às</b> quartas-feiras tenho aula de desenho.	6. Antes dos nomes próprios.
g. <b>O</b> Porto é uma cidade localizada no norte de Portugal.	7. Com as horas, quando contraído com uma preposição.
h. <b>No</b> inverno estão quinze graus negativos em Praga.	

4. Complete as seguintes frases com determinantes artigos indefinidos e indique para que são utilizados em cada frase.
- Na festa de Carnaval estiveram presentes \_\_\_\_\_ duzentas pessoas.
  - Praga fica a \_\_\_\_\_ 300 km de Viena.
  - O meu sonho é ter \_\_\_\_\_ Picasso.
  - Tens \_\_\_\_\_ brincos muito bonitos.

## Anexo 8

1. Leia atentamente os quatro fragmentos com dados biográficos de Tom Jobim.



**A** Na década de 60, compõe, juntamente com Vinícius de Moraes, aquela que foi a sua canção de maior sucesso internacional: *Garota de Ipanema*. Em 1967, grava um disco com Frank Sinatra.

**B**

O cantor e compositor fez o seu último espetáculo em 1994, em Jerusalém.

**C**

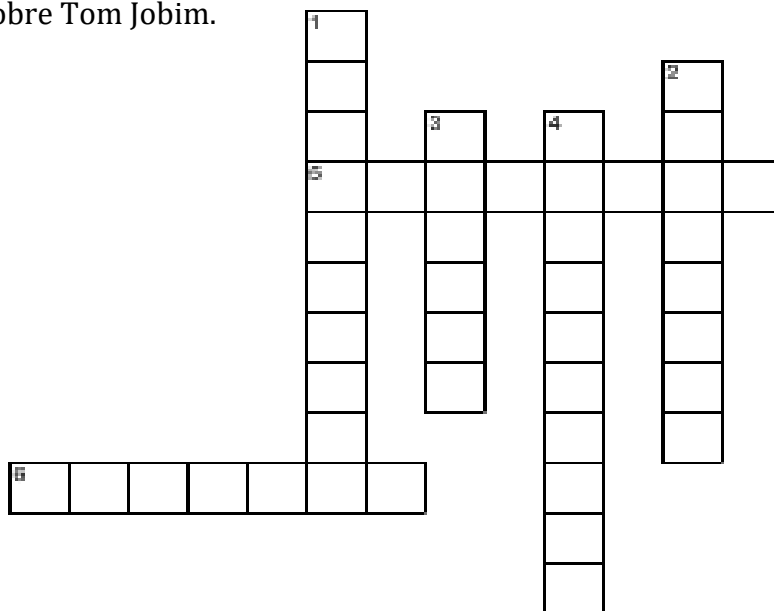
Janeiro, no dia 25 de janeiro de 1927 e foi um compositor, cantor, pianista, *violonista*, maestro e letrista brasileiro. É considerado o maior expoente de todos os tempos da música popular brasileira pela revista *Rolling Stone* e um dos criadores do movimento bossa nova.

**D**

Em criança, mudou-se para Ipanema e iniciou a sua formação musical em

- 1.1. Organize sequencialmente os dados biográficos.
- 1.2. Identifique o vocabulário desconhecido.

2. Complete as palavras cruzadas com profissões que são referidas no texto sobre Tom Jobim.



HORIZONTAL:

5. pessoa que toca piano
6. aquele que dirige uma orquestra, banda ou coro

VERTICAL:

1. autor de música
2. aquele que escreve letras de canções
3. pessoa que canta
4. pessoa que toca *violão*

## Anexo 9

1. Leia o poema com atenção.
2. Durante a escuta da canção, selecione a palavra que considera que pertence a cada verso do texto original. Siga o exemplo.

### Águas de março - Tom Jobim

É pau, é pedra, é o fim do burburinho/caminho adivinho

É um resto de toco, é um pouco sozinho

É um caco de vidro, é a vida, é o sol

É a noite, é a morte, é o laço, é o rouxinol/anzol/girassol

É peroba do campo, é o nó da madeira

Caingá, candeia, é o Matita Pereira

É madeira de vento, tombo da ribanceira/alcateia/Doroteia

É o mistério profundo, é o queira ou não queira

É o vento ventando, é o fim da ladeira/clareira/lareira

É a viga, é o vão, festa da bandeira/cumeeira/cadeira

É a chuva chovendo, é conversa ribeira

Das águas de março, é o fim da canseira/brincadeira/asneira

É o pé, é o chão, é a marcha estradeira

Passarinho na mão, pedra de atiradeira

É uma ave no céu, é uma ave no chão/coração/avião

É um regato, é uma fonte, é um pedaço de pão

É o fundo do poço, é o fim do caminho

No rosto, o desgosto, é um pouco sozinho

É um estrepe, é um prego, é uma ponta, é um ponto

É um pingo pingando, é uma conta, é um confronto/conto/contraponto

É um peixe, é um gesto, é uma prata brilhando

É a luz da manhã, é o tijolo chegando

É a lenha, é o dia, é o fim da noitada/picada/autoestrada

É a garrafa de cana, o estilhaço na estrada

É o projeto da casa, é o corpo na cama

É o carro enguiçado, é a lama, é a fama/lama/chama

É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã

É um resto de mato, na luz da manhã

São as águas de março fechando o serão/turbilhão/verão

É a promessa de vida no teu coração

[...]

Letra da canção disponível em: <https://www.letras.com/tom-jobim/49022/>. Último acesso em 15 de março de 2018.

## Anexo 10



Fonte das imagens:

Imagem disponível em: <http://olhares.sapo.pt/regato-foto5274679.html>. Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: <https://abrilmundoestranho.files.wordpress.com/2016/08/56cc73030e21630a3e136ba5glass-041.jpeg>. Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: [https://http2.mlstatic.com/prego-galvanizado-cabecudo-p-fita-demarc-quadra-curitiba-D\\_NQ\\_NP\\_956201-MLB20293351377\\_052015-F.jpg](https://http2.mlstatic.com/prego-galvanizado-cabecudo-p-fita-demarc-quadra-curitiba-D_NQ_NP_956201-MLB20293351377_052015-F.jpg). Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: [https://http2.mlstatic.com/kit-pesca-anzol-live-bait-10ao110-190p-gratis-linha-D\\_NQ\\_NP\\_885101-MLB20274134285\\_042015-F.jpg](https://http2.mlstatic.com/kit-pesca-anzol-live-bait-10ao110-190p-gratis-linha-D_NQ_NP_885101-MLB20274134285_042015-F.jpg). Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: <https://img.elo7.com.br/product/main/4B4D0C/presilha-laco-simples.jpg>. Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: <https://liter.com.br/como-proteger-o-seu-poco/>. Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: <https://organicsnewsbrasil.com.br/wp-content/uploads/2016/05/campo.jpg>. Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: <http://www.macampe.com/acrilico/tijolo-de-plástico>. Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: <http://cdn.olhares.pt/client/files/foto/big/527/5274679.jpg><http://www.labrofuego.com.br/img/lenha.jpg>. Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: <http://fotos.caras.uol.com.br/media/images/large/2013/03/04/img-489103-fonte-de-agua20130304181362431255.jpg>. Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/wp-content/uploads/R%C3%BCdiger-Safranski-und-das-Individuum-in-einer-globalisierten-Welt-Teil-2-Lichtung.jpg>. Último acesso em 16 de março de 2018.

Imagem disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSr2NuBszZZhnBrDw1QZgI1Pqi0YgS9C3hTLiAe4-DGVa9BMGWvAQ>. Último acesso em 16 de março de 2018.

## Anexo 11

1. Ouça a interpretação musical do poema e complete os espaços em branco. A cada espaço corresponde uma palavra.

### Ao Poeta Perguntei - Poema de Alberto Janes, interpretado por Amália Rodrigues

Ao poeta perguntei  
Como é que os versos assim aparecem  
Disse-me só, eu cá não sei  
São coisas que me acontecem  
Sei que nos versos que fiz  
Vivem 1) \_\_\_\_\_ dos mais diversos  
E também sei que sendo feliz  
Não saberia fazer os versos

Oh, meu amigo  
Não penses que a poesia  
É só a 2) \_\_\_\_\_ num perfeito 3) \_\_\_\_\_  
As rimas são, assim como o coração  
Em que cada 4) \_\_\_\_\_ nos recorda sofrimento  
E nos meus versos pode não haver 5) \_\_\_\_\_  
Mas o que há sempre, são coisas da própria vida

Fiz versos como faz dia  
A luz do sol sempre ao nascer  
Eu fiz os versos porque os fazia,  
Sem me lembrar de os fazer  
Como a 6) \_\_\_\_\_ e os 7) \_\_\_\_\_  
Que para cantar se vão dando à voz  
Todos os versos andam já feitos  
De 8) \_\_\_\_\_ dentro de nós

Oh, meu amigo  
Não penses que a poesia  
É só a 9) \_\_\_\_\_ num perfeito 10) \_\_\_\_\_  
As rimas são, assim como o coração  
Em que cada 11) \_\_\_\_\_ nos recorda sofrimento  
E nos meus versos pode não haver 12) \_\_\_\_\_  
Mas o que há sempre, são coisas da própria vida

Assim amigo já vês que a poesia  
Não é só 13) \_\_\_\_\_, são coisas do sentimento!

Letra da canção disponível em: <http://www.fotolog.com/poemencena/68014110/>

Vídeo musical disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CW6a6dTzfa>



## Anexo 12

1. Leia o poema com atenção.

### Ao Poeta Perguntei

Ao poeta perguntei  
Como é que os versos assim aparecem  
Disse-me só, eu cá não sei  
São coisas que me acontecem  
Sei que nos versos que fiz  
Vivem motivos dos mais diversos  
E também sei que sendo feliz  
Não saberia fazer os versos

Oh, meu amigo  
Não penses que a poesia  
É só a caligrafia num perfeito alinhamento  
As rimas são, assim como o coração  
Em que cada pulsação nos recorda sofrimento  
E nos meus versos pode não haver medida  
Mas o que há sempre, são coisas da própria vida

Fiz versos como faz dia  
A luz do sol sempre ao nascer  
Eu fiz os versos porque os fazia,  
Sem me lembrar de os fazer  
Como a expressão e os jeitos  
Que para cantar se vão dando à voz  
Todos os versos andam já feitos  
De brincadeira dentro de nós  
Oh, meu amigo  
Não penses que a poesia  
É só a caligrafia num perfeito alinhamento  
As rimas são, assim como o coração  
Em que cada pulsação nos recorda sofrimento  
E nos meus versos pode não haver medida  
Mas o que há sempre, são coisas da própria vida

Assim amigo já vêes que a poesia  
Não é só caligrafia, são coisas do sentimento!



Amália Rodrigues  
(1920-1999)

2. Transforme as duas primeiras estrofes em discurso indireto.

*Ele perguntou ao poeta...*

---

---

---

3. Encontre no poema marcas de registo oral.

---

4. Atente nos seguintes verbos que introduzem o discurso indireto: “perguntei” e “disse-me”. Conhece outros verbos de elocução, ou seja, verbos que introduzem o relato de um diálogo?

---

---

5. Explique, por palavras suas, o significado dos seguintes versos.

*Assim amigo já vês que a poesia*

*Não é só caligrafia, são coisas do sentimento!*

---

---

---

---

6. Complete as seguintes frases com o vocabulário apresentado na seguinte caixa. Faça corresponder as imagens a cada texto.

casa de fados	xaile	guitarra portuguesa	saudade	fadista	fado
---------------	-------	---------------------	---------	---------	------

- a) O \_\_\_\_\_ é um estilo musical português, surgido em Lisboa no século XIX, e progressivamente difundido pelo resto do país. Tornou-se um ícone cultural de Portugal e é geralmente lento e triste, sobretudo quando fala de amor ou de saudade. Também pode ser animado e jovial quando aborda temas sociais ou festivos. Em 2011, foi considerado património cultural e imaterial da humanidade pela UNESCO.
- b) O \_\_\_\_\_ é uma peça de vestuário com a forma de um triângulo e geralmente utilizado sobre os ombros pelo/a fadista.
- c) A \_\_\_\_\_ tem forma de pera, seis cordas duplas e é utilizada geralmente para acompanhar o fado.
- d) O/A \_\_\_\_\_ é a pessoa que canta o fado.
- e) A \_\_\_\_\_ é um estabelecimento de restauração que tem como principal atração a atuação de um ou vários fadistas.



1



2



3



4

Letra da canção disponível em: <http://www.fotolog.com/poemencena/68014110/>

Vídeo musical disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CW6a6dTezFA>

Imagens disponíveis em: <https://i.ytimg.com/vi/EL19YSvVFLE/o.jpg>

<https://cdnams.schibsted.com/api/v1/adimgs/images/7393634090-xaile-para-flamenco-ou-fado.jpg?rule=play>

[https://s3-media2.fl.yelpcdn.com/bphoto/1Ed0P-PaqTU\\_NEjj663PmA/l.jpg](https://s3-media2.fl.yelpcdn.com/bphoto/1Ed0P-PaqTU_NEjj663PmA/l.jpg)

<https://static.globalnoticias.pt/dn/image.aspx?brand=DN&type=generate&name=original&id=5771755&source=ng8432442.jpg&w=579&t=20170405103300>

[http://setenotas.pt/wp-content/uploads/2016/08/aprender\\_portuguesa.png](http://setenotas.pt/wp-content/uploads/2016/08/aprender_portuguesa.png)

Fonte dos textos: [infopedia.pt](http://infopedia.pt); [priberam.pt](http://priberam.pt)

## Anexo 13

1. Ouça a interpretação musical do poema e sublinhe as palavras que não pertencem ao texto original. Escreva a palavra que pertence ao poema original.



Portugal Ressuscitado - José Carlos Pereira Ary dos Santos, 26 de abril de 1974

Depois da fome, da luta  
da prisão e da tortura  
vi abrir-se a minha terra  
como um cravo de ternura.

Vi nas ruas da cidade  
o coração do meu povo  
gaivota da independência  
voando num Tejo novo.

Agora o povo junto  
nunca mais será vencido  
nunca mais será vencido

Vi nas bocas vi nos olhos  
nos braços nas mãos acesas  
cravos vermelhos aos molhos  
rosas livres portuguesas.

Vi as portas da cadeia  
abertas de par em par  
vi passar a procissão  
do meu país a cantar.

Agora o povo unido  
nunca mais será vencido  
nunca mais será vencido

Nunca mais nos curvaremos  
às armas da opressão  
somos a força que temos  
a pulsar no coração.

Enquanto nos mantivermos  
todos juntos lado a lado  
somos a glória de sermos  
Portugal renovado.

Agora o povo reunido  
nunca mais será vencido  
nunca mais será vencido

Poema disponível em: <https://lagash.blogs.sapo.pt/122605.html>

Interpretação musical do poema por Fernando Tordo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mQyBVzlrTxM>

## Anexo 14

1. Leia o seguinte poema com atenção e sublinhe as palavras relacionadas com “Revolução”.



### Portugal Ressuscitado - José Carlos Pereira Ary dos Santos, 26 de abril de 1974

Depois da fome, da guerra  
da prisão e da tortura  
vi abrir-se a minha terra  
como um cravo de ternura.

Vi nas ruas da cidade  
o coração do meu povo  
gaivota da liberdade  
voando num Tejo novo.

Agora o povo unido  
nunca mais será vencido  
nunca mais será vencido

Vi nas bocas vi nos olhos  
nos braços nas mãos acesas  
cravos vermelhos aos molhos  
rosas livres portuguesas.

Vi as portas da prisão  
abertas de par em par  
vi passar a procissão  
do meu país a cantar.  
Agora o povo unido  
nunca mais será vencido  
nunca mais será vencido

Nunca mais nos curvaremos  
às armas da repressão  
somos a força que temos  
a pulsar no coração.

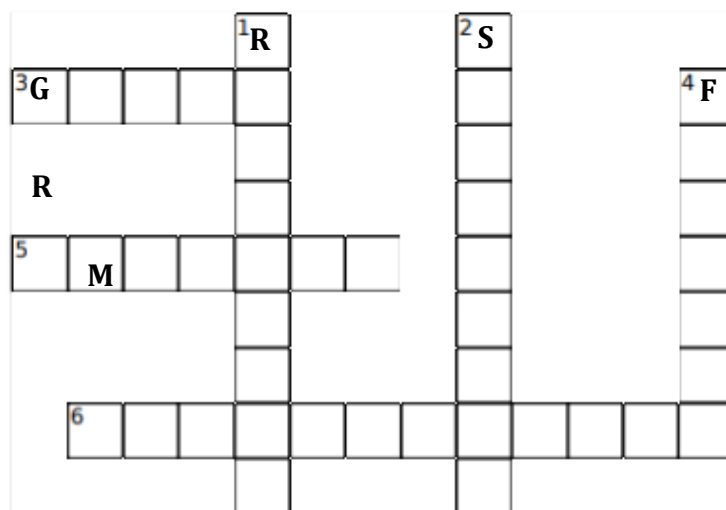
Enquanto nos mantivermos  
todos juntos lado a lado  
somos a glória de sermos  
Portugal ressuscitado.

(...)



Ary dos Santos  
(1937-1984)

2. Complete as palavras cruzadas com vocabulário relacionado com a temática “Revolução”.



#### VOCABULÁRIO:

Greve  
Revolta  
Manifestação  
Sindicato  
Feriado  
Revolucionário

#### HORIZONTAL:

3. Interrupção voluntária e coletiva de atividades ou funções, por parte de trabalhadores ou estudantes, como forma de protesto.  
5. Rebelião contra a autoridade estabelecida.  
6. Conjunto de pessoas reunidas publicamente para mostrar ou defender determinadas ideias ou posições.

#### VERTICAL:

1. Quem é partidário ou participante de uma revolução.  
2. Agrupamento de uma classe para defesa dos seus interesses económicos e sociais.  
4. Dia em que se suspende o trabalho e as aulas, por prescrição civil ou religiosa.

3. Crie um acróstico, utilizando uma palavra do poema ou à sua escolha para cada letra, a partir da palavra “liberdade”.

L  
I  
B  
E  
R  
D  
A  
D  
E

## Anexo 15

### Nomes de flores e plantas



a margarida

a tulipa

a rosa



a lavanda

a margarida

o girassol



a tulipa

a orquídea

o dente-de-leão



a papoila

o girassol

a orquídea

Fonte das imagens:

[http://files.salsacdn.com/card/1716\\_Villa\\_Rosa/image/7\\_d.20170803175109.jpg](http://files.salsacdn.com/card/1716_Villa_Rosa/image/7_d.20170803175109.jpg)

<https://www.greenme.com.br/images/segredos-para-ser-feliz/margaridas.jpg>

[https://http2.mlstatic.com/100-sementes-de-tulipa-roxa-com-garantia-D\\_NQ\\_NP\\_889115-MLB25154227700\\_112016-F.jpg](https://http2.mlstatic.com/100-sementes-de-tulipa-roxa-com-garantia-D_NQ_NP_889115-MLB25154227700_112016-F.jpg)

<https://blog.plantei.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Orqu%C3%ADdea.jpg>





o dente-de-leão

o girassol

a lavanda



a lavanda

o dente-de-leão

a papoila



a rosa

a lavanda

a papoila



a lavanda

a margarida

a tulipa

Fonte das imagens:

<https://saude-bemestar-beleza.solucaoperfeita.com/wp-content/uploads/2017/02/girassol.jpg>

[https://files.incrivel.club/files/news/part\\_10/106060/347810-d11-650-3004a8c400-1492113481.jpg](https://files.incrivel.club/files/news/part_10/106060/347810-d11-650-3004a8c400-1492113481.jpg)

<https://nit.pt/wp-content/uploads/2017/05/Papoila.jpg>

<http://www.medicinanatural.com.br/wp-content/uploads/lavanda-lavandula-angustifolia.jpg>



## Anexo 16

### A Banda

(Chico Buarque de Hollanda)

Estava à toa na vida  
O meu amor me chamou  
Pra ver a banda passar  
Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida  
Despediu-se da dor  
Pra ver a banda passar  
Cantando coisas de amor

O homem sério que contava dinheiro parou  
O faroleiro que contava vantagem parou  
A namorada que contava as estrelas parou  
Para ver, ouvir e dar passagem

A moça triste que vivia calada sorriu  
A rosa triste que vivia fechada se abriu  
E a meninada toda se assanhou  
Pra ver a banda passar  
Cantando coisas de amor

O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou  
Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou  
A moça feia debruçou na janela  
Pensando que a banda tocava pra ela

A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu  
A lua cheia que vivia escondida surgiu  
Minha cidade toda se enfeitou  
Pra ver a banda passar cantando coisas de amor

Mas para meu desencanto  
O que era doce acabou  
Tudo tomou seu lugar  
Depois que a banda passou

E cada qual no seu canto  
Em cada canto uma dor  
Depois da banda passar  
Cantando coisas de amor



1. Explique, por palavras suas, o possível sentido das seguintes expressões retiradas do poema.

- a) *Estava à toda na vida* \_\_\_\_\_
- b) *A minha gente sofrida* \_\_\_\_\_
- c) *O que era doce acabou* \_\_\_\_\_
- d) *Tudo tomou seu lugar* \_\_\_\_\_
- e) *E cada qual no seu canto* \_\_\_\_\_
- f) *E em cada canto uma dor* \_\_\_\_\_

2. Reconte, por palavras suas, os acontecimentos narrados no poema.

3. Escreva nas várias folhas dos ramos da árvore, palavras (retiradas ou não do poema), relacionadas com a temática dos sentimentos. Siga o exemplo.



Imagem disponível em:  
[https://cdn.leroymerlin.com.br/products/adesivo\\_decorativo\\_arvore\\_colorido\\_122x173cm\\_88360790\\_edb1\\_600x600](https://cdn.leroymerlin.com.br/products/adesivo_decorativo_arvore_colorido_122x173cm_88360790_edb1_600x600)

### **Voz passiva sintética ou pronominal**

A voz passiva sintética ou pronominal tem a seguinte formação: verbo que indica ação (transitivo direto em terceira pessoa) + pronome “se” + sujeito paciente. Exemplo: *Publicaram-se muitos livros naquela época.*

Observa-se no exemplo que o verbo vem no início da frase, antes do sujeito, sendo esta a forma mais comum de voz passiva sintética.

### **Voz reflexiva**

Ocorre quando o sujeito é agente e, ao mesmo tempo, paciente da ação expressa pelo verbo.

Exemplo: *A Sara maquilhou-se de manhã.*

Observe que aqui o sujeito pratica a ação de maquilhar-se, recebendo instantaneamente a ação de ser maquilhada.

4. Sublinhe no poema expressões na voz passiva sintética ou na voz reflexiva.

5. Reescreva as expressões que sublinhou na variante do português europeu.

---

---

---

---

6. Construa frases sobre os festejos e tradições do dia 1 de maio em Praga, utilizando a passiva sintética ou reflexiva. Siga o seguinte exemplo:

*No dia 1 de maio, declamam-se poemas.*

---

---

---

---

Poema disponível em: [https://www.portaldaliteratura.com/poemas\\_musicados.php?id=27](https://www.portaldaliteratura.com/poemas_musicados.php?id=27)

Interpretação musical disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OBdfWikT34M>

Imagem disponível em: [http://radiobatuta.com.br/wp-content/uploads/2015/12/episode\\_875.jpg](http://radiobatuta.com.br/wp-content/uploads/2015/12/episode_875.jpg)

## Anexo 17

 <p><b>a cereja</b></p>	 <p><b>a pereira</b></p>
 <p><b>a laranjeira</b></p>	 <p><b>o figo</b></p>
 <p><b>a azeitona</b></p>	 <p><b>o pessegueiro</b></p>
 <p><b>o limoeiro</b></p>	 <p><b>a manga</b></p>
 <p><b>a mangueira</b></p>	 <p><b>o figo</b></p>
 <p><b>a tangerineira</b></p>	 <p><b>a noz</b></p>

## Anexo 18

### Teste de avaliação – Seminário Lexical IV

Nome: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

1. Leia atentamente o seguinte poema de Rosa Lobato Faria.

A imaginação é magia e é arte  
que nos faz inventar, sonhar e viajar.  
Com imaginação podemos ir a Marte  
ou ao centro da Terra, ou ao fundo do mar.

Com imaginação nunca estamos sozinhos.  
A imaginação é um voo, um lugar  
onde temos amigos, onde há outros caminhos  
nos quais, sem te mexeres, podes ir passear.

Inventa uma cantiga, um poema, um desenho  
um arco-íris, um rio por entre malmequeres;  
esse lugar é teu, sem limite ou tamanho.  
A esse teu lugar, só vai quem tu quiseses.

2. Atribua um título ao poema e justifique a sua resposta.

---

---

---

3. Explique, por palavras suas, o sentido do verso “esse lugar é teu, sem limite ou tamanho”.

---

---

4. Associe cada palavra da primeira coluna a uma definição da coluna da direita.

a) magia	1. Pequenas flores de cor branca, amarela ou cor-de-rosa.
b) Marte	2. Planeta habitado pelo homem.
c) Terra	3. Produção de atos extraordinários e sobrenaturais.
d) cantiga	4. Fenómeno visual e meteorológico que origina um arco com as sete cores

e) arco-íris	5. Um dos planetas do sistema solar caracterizado por uma cor avermelhada.
f) malmequeres	6. Poesia cantada, em redondilhas ou versos mais pequenos, dividida em estrofes iguais.

5. Complete a seguinte tabela com o nome, verbo e adjetivo correspondente a cada palavra retirada do poema. Coloque o artigo antes do nome, tal como nas palavras apresentadas.

nome	verbo	adjetivo
(a) imaginação		
	inventar	
(o) vento		
	sonhar	
	viajar	
(o) centro		
(o) fundo		
(o) voo		
(o) caminho		

6. Explique a diferença de significado do adjetivo nas seguintes frases.

a) Aquele escritor é um **rico** homem. / Aquele escritor é um homem **rico**.

---



---

b) Conheci um poeta **só**. / Conheci **só** um poeta.

---



---

c) Ele é um **grande** mágico. / Ele é um mágico **grande**.

---



---

d) Ele era um **simples** pintor. / Ele era um pintor **simples**.

---



---

e) Era um **pobre** cantor. / Era um cantor **pobre**.

---

---

7. Qual é o valor semântico da preposição presente no seguinte verso do poema?

7.1. *centro da terra*

- a) valor semântico de quantidade.
- b) valor semântico de posse.
- c) valor semântico de assunto.

8. Associe as frases da primeira coluna ao valor semântico da preposição presente na coluna da direita. Há uma opção a mais.

a. A escritora <b>do</b> meu país tornou-se famosa.	1. Origem
b. Os leitores compraram livros <b>de</b> vinte euros.	2. Comparação
c. O poema foi escrito numa máquina <b>de</b> escrever.	3. Meio
d. Usava sempre um colar <b>de</b> ouro.	4. Autoria
e. A poeta era <b>de</b> Lisboa.	5. Situação
f. Li um poema <b>de</b> Rosa Lobato Faria.	6. Assunto
g. Tinha mais imaginação <b>do</b> que outros autores.	7. Posse
h. Escreveu um romance quando estava <b>de</b> férias no sul do país.	8. Preço
i. Escrevia sempre <b>de</b> noite.	9. Tempo
j. Após uma entrevista televisiva, o público aplaudiu <b>de</b> euforia.	10. Causa
k. Escrevia poemas <b>de</b> amor.	11. Material
	12. Função

9. Transforme a primeira e terceira estrofe do poema num relato em discurso indireto.

1ª estrofe: *A poeta disse-nos que...*

---

---

3ª estrofe: *Pedi para/que eu...*

---

---

---

10. Passe as seguintes frases para a voz passiva.

10.1. Rosa Lobato Faria redigiu a letra da canção que representou Portugal no Festival da Canção de 1991.

---

10.2. Para além de poemas e letras de canções, escreveu romances e histórias infantis.

---

11. Passe as seguintes frases para a voz ativa.

11.1. O Prémio Máxima de Literatura foi obtido por Rosa Lobato Faria no ano 2000.

---

11.2. Os seus livros foram traduzidos por editoras em Espanha, França e Alemanha.

---

12. Indique quais são as frases cujo verbo se encontra na forma sintética e quais são as frases cujo verbo se encontra na forma reflexiva.

- a) Traduziram-se livros.
- b) A escritora preparou-se para uma entrevista.
- c) Declamaram-se poemas.



## Anexo 19

### Questionário

*Este questionário realiza-se no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, realizado no Centro de Língua Portuguesa/ Instituto Camões na Universidade Carolina de Praga.*

Por favor, responda a este questionário anónimo sobre as aulas do Seminário Lexical IV. Os dados reunidos serão utilizados para reflexão da professora estagiária sobre a sua prática letiva.

1. Compreendeu bem o que a professora explicou?

Sim	
Não	

**Se não,** porquê (fala baixo, fala devagar, pronúncia, etc.)?

\_\_\_\_\_

2. Sentiu-se à vontade na aula para colocar as suas dúvidas ou fazer perguntas à professora?

Sim	
Não	

**Se não,** porquê? \_\_\_\_\_

3. As suas dúvidas foram habitualmente esclarecidas?

Sim	
Não	

**Se não,** porquê? \_\_\_\_\_

4. Compreendeu as instruções dadas pela professora?

Sim	
Não	

Porquê? \_\_\_\_\_

5. Considera as atividades propostas úteis para si?

Sim	
Não	

Porquê? \_\_\_\_\_

6. Sente que adquiriu novos conhecimentos ao longo do semestre?

Sim	
Não	

Sobre os poemas abordados ao longo do semestre

7. Achou os poemas interessantes?

Sim	
Não	

Porquê? \_\_\_\_\_

8. Achou os poemas difíceis?

Sim	
Não	

Porquê? \_\_\_\_\_

9. Considera que as estratégias, exercícios e atividades adotados para trabalhar o vocabulário foram eficazes?

Sim	
Não	

**Se não**, porquê? \_\_\_\_\_

10. No geral, gostou das aulas?

Sim	
Não	

11. Do que gostou mais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Do que gostou menos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sobre o contributo do texto em verso no alargamento lexical

13. Considera que a leitura e análise de poemas contribuiu para o alargamento do seu vocabulário em língua portuguesa?

Sim	
Não	

Porquê? \_\_\_\_\_

14. Sugestões/ comentários adicionais:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_